



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador:** Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro, assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Júri:**

**Presidente:**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais:**

Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado Humberto Manuel Dias Lopes, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Tânia Filipa da Glória Assunção

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Braamcamp Freire, sob a supervisão de Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro e de Dr. Humberto Lopes no ano letivo de 2015/2016.

Tânia Filipa da Glória Assunção

2018

“Always do your best.

Your best is going to change from moment to moment,  
it will be different when you’re healthy as opposed to sick.

Under any circumstance, simply do your best,  
and you’ll avoid self-judgement, self-abuse and regret.”

*Don Miguel Ruiz*

## **Agradecimentos**

Agradecer a todos os que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional ia ser uma tarefa demasiado extensa, que não caberia em palavras. Ainda que não os mencione, por todas as experiências vivenciadas e partilhas ao longo da minha vida, que fazem de mim quem sou hoje, um Muito Obrigada. Não é demais agradecer:

Aos meus Pais, Irmão e Avós, pelo amor e carinho, compreensão nos momentos de ausência, pelos ensinamentos e, sobretudo, por me permitirem traçar o meu caminho, não deixando de me acompanhar e de acreditar.

A todos os meus professores e alunos, cada um com uma contribuição especial neste processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Ao 8º-9ª e às minhas alunas do Desporto Escolar, um especial agradecimento por todos os momentos partilhados. Foi, sem dúvida, um ano marcante, repleto de alegrias, desafios e aprendizagens e espero que continuem, ao longo das suas vidas, a lutar pelos seus sonhos com a mesma vivacidade que demonstraram ao longo do ano.

Um destaque para o professor Nuno Lemos, que me ajudou na escolha pela Faculdade de Motricidade Humana e, mesmo após o término do Ensino Secundário, continua a demonstrar preocupação pelo meu sucesso.

Ao Mestre Nuno Ferro, cujo conhecimento e sabedoria se tornaram ao longo de todo o processo de formação uma fonte de motivação e constante aprendizagem, e também pelo apreço muitas vezes demonstrado quando as dificuldades pareciam superar as possibilidades.

Ao professor Humberto Lopes, pelo acompanhamento e orientação e, sobretudo, pela forma como me integrou na escola e permitiu o desenvolvimento das atividades, sempre com a componente reflexiva presente.

À professora Sónia Melo, pelo exemplo de profissionalismo demonstrado, e sobretudo pelo acompanhamento, apoio e dedicação em querer ensinar mais e melhor.

A toda a comunidade escolar, com destaque para os professores da ADEF, pela orientação, cooperação e experiências partilhadas.

Aos meus colegas de estágio e amigos, João Jesus e Alexandre Moura, que tornaram este processo de formação mais rico, pela partilha de sucessos e envolvimento na superação das dificuldades.

À minha madrinha de faculdade, Rossana Abdulremane, presente desde o 1º dia desta jornada académica.

Aos meus amigos mais próximos, pela amizade, compreensão e apoio nos momentos mais difíceis, mas que também partilharam das minhas alegrias.

Na FMH eu fui feliz!

## **Resumo**

O presente relatório consiste numa reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem (PEA) desenvolvido no Estágio Pedagógico em Educação Física (EF). Foi realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire – Pontinha –, no ano letivo 2015/2016, dentro do núcleo de estágio (NE) e sob a supervisão dos orientadores de faculdade e escola. Este processo de formação marcou a primeira experiência na carreira docente, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto professora. Primeiramente, são apresentadas as minhas crenças e convicções referentes à disciplina de EF, pela influência que estas têm na gestão das práticas pedagógicas dos professores. Seguidamente, é feita uma caracterização do contexto escolar onde este foi desenvolvido, nos seus recursos espaciais, materiais, temporais e humanos, confrontando com as premissas necessárias ao pleno desenvolvimento da ação educativa e do currículo da disciplina de EF. Posteriormente, é realçada a importância da avaliação para o PEA e de seguida, é feita uma análise reflexiva da lecionação das aulas de EF e sessões de treino do Desporto Escolar (DE). Por último, são destacadas as atividades desenvolvidas com o propósito de promover o exercício físico entre os alunos. Conclui que o processo de estágio pedagógico foi o momento mais significativo de toda a formação académica.

Palavras-Chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Processo de Ensino-Aprendizagem, Análise Reflexiva, Desenvolvimento Pessoal, Desenvolvimento Profissional, Avaliação, Objetivos, Literacia Física, Saúde.

## **Abstract**

This report aims to reflect critically about the teaching-learning process, occurred in the practicum of Physical Education. It developed in Escola Secundária Braamcamp Freire, in the academic year 2015/2016, within the guidance of supervisors and in relation with the training group. This teaching process represented my first experience in the school context, contributing to the increment of my personal and professional skills as a teacher. Firstly, my beliefs concerning physical education are presented, as they reveal important to the management of teacher's practices. Then, a description of the context in which the school is held, regarding the infrastructures, materials, time and human resources. Confronting with the essential guidelines to the full development of the educational practices and the Physical Education curriculum. After, it is highlighted the importance of the evaluation to the teaching-learning process and afterwards is made a reflective analysis of the Physical Education and school sport events lecturing. Finally, the activities developed with the purpose of promoting the physical exercise amongst students are pointed. To conclude, this practicum experience was the most meaningful moment of all my academic learning.

**Keywords:** Physical Education, Practicum; Teaching-learning Process; Reflective analysis; Personal Development, Professional Development, Evaluation, Objectives, Physical Literacy, Health.

## **Lista de Abreviaturas**

A - Avançado

ADEF – Área de Disciplinar de Educação Física

AEBF – Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AI – Avaliação Inicial

APTF – Aptidão Física

C1 – Espaço Exterior 1

C2 – Espaço Exterior 2

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CT – Conselho de Turma

DAC – Défice de Atenção e Concentração

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

E - Elementar

EBP – Escola Básica da Pontinha

ESBF – Escola Secundária Braamcamp Freire

EE – Encarregados de Educação

EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

EF – Educação Física

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

G – Ginásio

I - Introdutório

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SG – Sala de Ginástica

UE – Unidade de Ensino

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

## Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Lista de Abreviaturas.....	vii
Índice de Tabelas.....	viii
1. Introdução.....	1
2. Pelo Sonho É Que Vamos .....	2
3. Onde? A ESBF .....	7
3.1. Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire - Pontinha.....	7
3.2. A Escola Secundária Braamcamp Freire .....	8
3.3. A População Escolar .....	9
4. Perseguir um objetivo – Do Currículo à ESBF .....	11
4.1. O Espaço e o Material .....	11
4.2. Janela Temporal .....	15
4.3. A Comunidade Educativa.....	17
4.3.1. Pentagrama .....	17
4.3.2. A Área Disciplinar de Educação Física.....	18
4.3.3. O 8º-9º e o Conselho de Turma – Uma visão global do ano .....	23
5. É proibido cair – O Medo da Avaliação.....	32
5.1. Avaliação Sumativa.....	33
5.2. Avaliação Formativa .....	35
5.2.1. Avaliação Inicial.....	36
5.2.2. Avaliação Contínua .....	40
6. Erro & Sucesso: A Falsa Dicotomia.....	43
6.1. Avaliar-Ensinar, Planear: Um ciclo.....	44
6.1.1. Plano Anual de Turma.....	45
6.1.2. Plano por Etapas.....	50
6.1.3. Mais do que uma Turma.....	58
6.1.4. Desporto Escolar .....	60
7. A Partilha e o Exercício .....	67
8. Conclusão.....	70
9. Referências bibliográficas .....	73

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Polivalência dos Espaços Desportivos .....	14
Tabela 3 - Roulement .....	16



## **1. Introdução**

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Física (EF) e centra-se na análise reflexiva da minha experiência nas atividades de lecionação e no envolvimento no contexto escolar. Desenvolvido na Escola Secundária Braamcamp Freire (ESBF) no ano letivo de 2015/2016, este relatório situa as competências adquiridas e inerentes às quatro áreas de formação referidas no Guia de Estágio Pedagógico: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola; e Área 4 – Relação com a Comunidade (Faculdade de Motricidade Humana, 2015). Representa o culminar de uma etapa de formação e, portanto, o momento de transição de aluna no sistema de ensino, para professora, com competências adquiridas em todas as tarefas inerentes à ação educativa.

O seu desenvolvimento remete para uma constante interligação das áreas, enquadrando a prática profissional com o conhecimento teórico e científico. Em primeira instância, como forma de situar o processo de ensino-aprendizagem (PEA) na disciplina de EF são apresentadas as minhas crenças e convicções, pela influência que estas têm na gestão das práticas pedagógicas dos professores. Seguidamente, é feita uma caracterização do contexto escolar onde este foi desenvolvido, no que respeita ao Agrupamento em que se insere, à ESBF, à Área Disciplinar de Educação Física (ADEF), ao 8º-9º – turma pela qual fiquei responsável – e respetivo Conselho de Turma (CT), confrontando-os com as premissas necessárias ao pleno desenvolvimento da ação educativa e do currículo da disciplina de EF. A caracterização da ADEF e o levantamento das suas necessidades motivou o desenvolvimento do projeto de investigação-ação que pode ser consultado neste subcapítulo. Da mesma forma, na caracterização do 8º-9º, que abrange uma visão global do ano, é possível consultar o Estudo de Turma.

Focando a atenção na disciplina de EF, o capítulo “É proibido cair – O Medo da Avaliação”, realça a importância da avaliação para o PEA e como a perceção que os alunos têm da mesma pode condicionar as suas aprendizagens.

O capítulo seguinte tem o intuito de relacionar o planeamento, a avaliação e condução das aulas de EF, de Desporto Escolar (DE) e das experiências de lecionação enquanto professor a tempo inteiro, ao 1º e ao 2º Ciclo de Ensino Básico (CEB). A reflexão crítica das dificuldades sentidas e das estratégias utilizadas para as ultrapassar, constituem o cerne deste capítulo que, numa perspetiva de melhoria contínua da qualidade do ensino, contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas.

Por último, no capítulo “A Partilha e o Exercício”, com o propósito de promover o exercício físico entre os alunos e comunidade escolar destaco as ações e atividades realizadas, enquanto colaboradora e coordenadora, que mais concorreram para o desenvolvimento da minha

experiência profissional e pessoal, nomeadamente o Projeto de Intervenção, o Corta-Mato inserido no DE, e as atividades inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA) da ADEF.

## **2. Pelo Sonho É Que Vamos**

“Basta a fé no que temos.  
Basta a esperança naquilo  
que talvez não teremos.  
Basta que a alma demos,  
com a mesma alegria,  
ao que desconhecemos  
e ao que é do dia a dia.  
Chegamos? Não chegamos?  
– Partimos. Vamos. Somos.”

*Sebastião da Gama*

Por este relatório ser tão técnico como pessoal, dedico a este primeiro capítulo uma dimensão mais individual, com destaque na compreensão das minhas crenças face ao ensino da EF, por se revelarem decisivas no modo de pensar e agir na atividade profissional (Martins, Onofre & Costa, 2014). Assim, para situar o leitor, partilho as minhas motivações na escolha pelo ensino da EF, posicionando-me no que respeita a crenças e convicções perante este, e que no decorrer da minha formação, moldaram todas as minhas escolhas e decisões.

A decisão de ingressar a área docente, mais concretamente a disciplina de EF, foi motivada por um conjunto de fatores, ainda que nem sempre de forma explícita. Com a prática das mais variadas modalidades desportivas, em clubes desportivos, aulas de EF, no DE e na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), por recreação ou competição, experienciei os benefícios associados à prática de exercício, tanto para o meu bem-estar físico, como mental e social. Destaco, por conseguinte, o significado pessoal que a prática desportiva teve até ao momento na minha vida: (1) Perseguir um objetivo, quer pelo prazer de o alcançar, como pelas vantagens a si associadas; (2) Aprender a cair, e acima de tudo a levantar; (3) Lidar com o erro, sendo este a chave para o sucesso; (4) Estabelecer relações sócio afetivas positivas e geri-las procurando sempre respeitar o outro; (5) Garantir uma boa aptidão física (APTF), usufruindo dos seus benefícios para a minha saúde e bem-estar; (6) Adquirir metodologias para desenvolver disciplina e rotinas fundamentais a um estilo de vida saudável e equilibrado. Foi com base nestas premissas que todo o meu desenvolvimento pessoal e profissional se susteve, procurando assim uma aprendizagem contínua na educação do meu corpo, da minha mente e da minha cultura desportiva, com o propósito de desenvolver e, consequentemente, proporcionar um estilo de vida saudável.

A paixão pelo exercício físico, que me acompanha desde a infância, e as experiências positivas nas aulas de EF enquanto aluna foram os fatores que mais me motivaram a uma aprendizagem contínua nesta área. Crum (1993) faz referência às ideologias convencionais de EF, cujas aulas assumem um caráter não-letivo, e a uma identificação pelo respetivo professor como os primeiros passos para que os alunos encarem a EF como uma carreira possível e consequentemente reproduzam aulas sem um carácter de ensino-aprendizagem. Procurei quebrar com esse ciclo e com todas as implicações que a não consciencialização e responsabilização pelo ensino e pelas aprendizagens dos alunos acarreta para o meu desenvolvimento profissional.

Dada a complexidade e imprevisibilidade inerente ao processo de ensino, as instituições de formação de professores não se revelam capazes de preparar professores para estarem aptos a lidar com cada situação que possam enfrentar diariamente (Tsangaridou & Siedentop, 1995). Deve, portanto, existir uma preocupação acrescida por parte destas em garantir que se tornam profissionais reflexivos capazes de tomar decisões e promover práticas refletidas.

Com uma preocupação permanente na melhoria contínua da qualidade do meu ensino e a fim de garantir boas experiências educativas para os alunos, revela-se fundamental proceder a uma análise crítica das minhas práticas de ensino neste processo de estágio pedagógico. Só assim, poderei dar resposta a um ensino que tem a intenção de produzir aprendizagens e ajudar os alunos a aprender, sendo para tal imprescindível um empenho autêntico na procura pela resposta às questões “O que vou ensinar? O que quero que os meus alunos aprendam?” (Locke, 1975; Locke, 1984, citado por Crum, 1993) e como o vou fazer?

No Programa Nacional de Educação Física (PNEF), encontram-se descritas as finalidades que a disciplina persegue em contexto escolar, e pelas quais o professor se deve guiar nas respostas às questões anteriores. Contudo, Carreiro da Costa, 2005 e Marques et al., 2012 (citado por Bonança, Regino, Martinho, Carreira & Marques, 2014), destacam a forte influência do significado pessoal que o professor possui da disciplina, na forma como os programas de EF são interpretados, como tomam decisões curriculares, bem como selecionam os parâmetros e critérios de avaliação. Afinal, são os professores, com as suas crenças sobre a Educação e EF, que decidem o que é importante ensinar e como o fazer, sendo os principais responsáveis pela planificação e dinamização do PEA das suas aulas (Carreiro da Costa, 2017).

Assim, o conjunto de crenças dos professores implicadas na identidade e função da EF como disciplina, vem representar o que Crum (1994) entende como conceção de EF. Por conseguinte, abordar as conceções de ensino assume uma particular relevância, na medida em que estas são um reflexo das “ideias, compreensões e interpretações relativas (a) ao professor e ao ensino, (b) à natureza e conteúdo da disciplina e (c) aos alunos e aprendizagem que o professor utiliza para tomar decisões curriculares (...) e decisões de instrução” (Graça & Januário, 1998). Por outras palavras, Bonança et al. (2014), referem-se a uma conceção enquanto estrutura de

referência para guiar a ação do professor nas suas decisões curriculares. Diversos autores descrevem as concepções de ensino, no entanto Crum aborda 5 concepções tidas como as mais específicas (Peneva & Bonacin, 2011), sendo nestas que a minha reflexão se enforma.

A escolha de determinada concepção tem como base dar resposta às tendências sociais (Bonança et al., 2014). Apesar do decréscimo percentual de 7,2% de crianças com excesso de peso e 3,6% de crianças com obesidade, segundo o estudo COSI (2016) realizado em Portugal e que recolheu dados entre 2008 e 2016, estes valores continuam elevados. Como tal, com uma prevalência de 30,7% de crianças com excesso de peso e 11,7% com obesidade, associado ao aumento de comportamentos sedentários, parece relevante nos dias de hoje melhorar a condição física e desenvolver as capacidades físicas das crianças e jovens, tal como preconiza a concepção “Biologista” (Peneva & Bonacin, 2011; Carreiro da Costa, 2017). Não descurando os benefícios associados à prática de exercício físico e a importância que este tem na prevenção de doenças e sobretudo na promoção de saúde e bem-estar físico, mental e social, a EF não se deve basear unicamente no “treino-do-físico” seguindo esta ideologia, visto ter a possibilidade e a responsabilidade de produzir aprendizagens para a saúde, mas também procurar um desenvolvimento pessoal e uma construção do carácter (Crum, 1994).

Neste sentido a concepção “Pedagogista” (Peneva & Bonacin, 2011; Carreiro da Costa, 2017) vem dar resposta ao desenvolvimento pessoal e construção do carácter através do movimento, procurando que, através deste, as crianças e jovens explorem o meio ambiente e desenvolvam competências intelectuais e sociais como comunicação interpessoal, a força de vontade, confiança e concentração. Ainda que estas sejam importantes, mais uma vez, o ensino não se deve cingir à educação destas componentes e focar apenas o bom clima de aula, a participação e atitudes dos alunos, discriminando a formulação de objetivos (Crum, 1994) e a aprendizagem das outras componentes como a educação do movimento.

Com semelhanças à concepção anterior, surge a concepção “Personalista” (Peneva & Bonacin, 2011; Carreiro da Costa, 2017), que procura que o desenvolvimento pessoal e a aquisição de competências motoras tenham um significado acrescido para um enquadramento equilibrado na vida social e cultural. Assim, o conhecimento do corpo e do espaço e o desenvolvimento da perceção de competência são os motes deste ensino e, ainda que tenha a intenção de que o aluno se aprenda a mover, utiliza unicamente a descoberta guiada como metodologia, limitando a função do professor no PEA. Não tendo tido uma experiência de lecionação no ensino pré-escolar, quando tal suceder, esta será uma concepção que poderá guiar as minhas práticas pedagógicas, pela possibilidade de desenvolvimento através da exploração e descoberta do movimento na utilização da descoberta guiada como estilo de ensino (Mosston, s.d.).

Por último, surge a conceção "Sociocrítica", procurando englobar um pouco de todas as conceções descritas anteriormente. Esta preconiza que o desenvolvimento das competências motoras, sociais e psicológicas é indispensável a uma participação ativa e regular de exercício físico, com vista à qualidade de vida (Peneva & Bonacin, 2011). Nas aulas são propostas tarefas de aprendizagem "autênticas", procurando concomitantemente explorar o lado criativo dos alunos, para que estes criem as suas próprias tarefas de aprendizagem e sejam capazes de tomar decisões e solucionar problemas. Assim, necessitam de desenvolver competências técnicas e táticas associadas a cada tarefa de aprendizagem, tal como competências sociais e psicológicas, de forma a serem capazes de perceber, refletir e discutir nas aulas, mas também com tudo que se deparem ao longo das suas vidas. Tudo isto transversal a uma promoção de estilos de vida ativos, estimulando simultaneamente a capacidade reflexiva e argumentativa.

Graça e Januário (1998), referindo-se à abordagem construtivista de ensino, destacam não só a compreensão intelectual e o desenvolvimento de competências a si inerentes, mas sobretudo a necessidade de existir um envolvimento afetivo forte na sua adesão. De igual forma, o PNEF refere que as competências adquiridas pelos alunos integram indissociavelmente os três domínios inerentes ao processo de ensino na disciplina – psicomotor, cognitivo e afetivo.

Consultando o PNEF, um documento imprescindível à estruturação da prática pedagógica e segundo o qual todos os professores de EF se deviam reger, é possível perceber uma estreita relação entre os objetivos em si descritos e a conceção sociocrítica, acima especificada. De forma geral, este visa um desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, mais concretamente especificado como:

“a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.” (Ministério da Educação, 2001)

Em complementaridade, o PNEF dita como máxima a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura, o que vai ao encontro dos princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais o AEBF se refere reger (Nunes, 2014b). Saliento, desta forma, a intenção deste de:

“promover e estar atento ao desenvolvimento harmonioso de todos e de cada um dos membros da comunidade educativa (...) colocando de forma central a questão da diferenciação, valorizando e integrando a cultura dos mesmos, gerando uma Escola inclusiva em que a participação de todos e de cada um é fundamental.” (Nunes, 2014b)

Importa ter em conta o contexto em que o estágio se desenvolveu, dada a necessidade de moldar as minhas convicções à realidade inserida, numa perspetiva de constante desenvolvimento

profissional. Simultaneamente, a orientação para uma concepção de ensino-aprendizagem parece não estar garantida no início da formação, pelo que pode ser encarado como um processo de mudança conceitual (Graça & Januário, 1998). Assim, é através de situações que promovem o conflito cognitivo e da reflexão crítica de concepções inapropriadas que são construídos argumentos que suportam ideias ou práticas de ensino.

Não é expetável que, no decorrer da formação consiga desenvolver uma concepção sólida e adquirir todas as competências de que necessito para a minha carreira. Ainda assim, corroboro Crum (1994, citado por Bonança et al., 2014) quando este afirma que, apenas socorrendo-se de uma concepção sociocrítica, é que a disciplina pode dar uma justificação plausível para a sua relevância no currículo, tanto no presente como no futuro.

### 3. Onde? A ESBF

“(Re)construir uma escola para todos, com todos”

*Nunes (2014b)*

Para facilitar a integração do NE na ESBF, antes do início do ano letivo foi realizado um levantamento das características que definem o espaço onde decorreu o estágio pedagógico. Por conseguinte, é feita uma contextualização do Agrupamento, da ESBF e da população escolar que esta engloba.

Para a recolha destas informações foram analisados o Projeto Educativo (PE) (Nunes, 2014b), o Projeto de Intervenção (Nunes, 2014) do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (AEBF) e as estatísticas presentes no PE anteriormente referido.

#### 3.1. Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire - Pontinha

O AEBF, situado na freguesia da Pontinha, concelho de Odivelas e distrito de Lisboa foi criado a 3 de maio de 2013, resultando da agregação do Agrupamento de Escolas da Pontinha e da Escola Secundária Braamcamp Freire (Nunes, 2014a). Atualmente, a ESBF está inserida neste Agrupamento, de onde fazem também parte: o Jardim de Infância Gil Eanes; a Escola Básica da Quinta da Condessa; a Escola Básica da Quinta da Paiã; a Escola Básica de Vale Grande; a Escola Básica do Casal da Serra; a Escola Básica da Serra da Luz; a Escola Básica Dr. Mário Madeira; a Escola Básica Mello Falcão e a Escola Básica 2,3 da Pontinha.

No que diz respeito a redes, parcerias e protocolos (Nunes, 2014b), o Agrupamento desenvolveu parcerias com inúmeras entidades consoante a necessidade de obter recursos ao desenvolvimento do presente PE nas várias áreas. Pretende alcançar os objetivos propostos, quer na procura de uma escola mais inclusiva, quer na resposta às necessidades da população discente, nomeadamente no que concerne à realização dos estágios e práticas simuladas dos cursos de outras ofertas educativas, cidadania e educação para a saúde. De entre as várias entidades, cumpre salientar a Câmara Municipal de Odivelas, a Junta de Freguesia da União das Freguesias da Pontinha e Famões, a Universidade Europeia, a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), o Instituto Superior de Psicologia Aplicada, a FMH, o Projeto IDEA (Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) e a EPIS (Associação Empresários pela Inclusão). Estas tiveram influência direta no decorrer do estágio pedagógico, mais concretamente, na realização de atividades com o intuito de promover o correto desenvolvimento das aprendizagens dos alunos para garantir a inclusão dos mesmos na turma, através da mediação dos professores do Projeto IDEA e da EPIS, no contacto com estes e os respetivos EE.

A criação deste Agrupamento veio contribuir para uma maior partilha de informação entre as escolas e os professores das mesmas, contudo esta nova realidade veio trazer a necessidade de “(re)construção de uma nova identidade bem como uma nova cultura” (Nunes, 2014b PE, p. 4). Por conseguinte, no decorrer do ano, foi evidente a constante troca de informações entre os professores das escolas presentes no Agrupamento, nas diversas ações realizadas tanto relacionadas com exercício físico, como nas visitas dos alunos às diferentes escolas, *workshops* realizados e exposições com referência aos conhecimentos das diversas disciplinas. A relação estabelecida entre os referidos, sobretudo entre os professores da Escola Básica da Pontinha (EBP), da EB da Quinta da Paiã e da EB Mello Falcão, veio possibilitar o desenvolvimento de atividades e projetos relacionados com exercício físico, a serem especificados no decorrer do documento. A presença de um Diretor, comum a todas as escolas do Agrupamento, veio facilitar a lecionação de aulas nas outras escolas, assim como o empréstimo de recursos humanos e materiais que vieram a ser fundamentais para o pleno desenvolvimento das atividades e projetos realizados, inseridos no PAA.

### 3.2. A Escola Secundária Braamcamp Freire

Situada na Rua Dr. Gama Barros, na união das freguesias da Pontinha e Famões, concelho de Odivelas e localizada na área metropolitana de Lisboa, a ESBF foi sendo alvo de constantes mudanças. Inaugurada a 22 de setembro de 1986, a escola era designada de Escola Secundária da Pontinha. Iniciou-se em 23 de janeiro de 1991 o processo de atribuição de patrono à Escola, para o qual foi escolhida a figura de Braamcamp Freire, nascido no concelho de Loures e notabilizado como político e historiador, tendo sido Presidente da Sociedade de Geografia e da Academia das Ciências, assim como primeiro Presidente da Câmara Municipal de Loures e ainda, Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, da Assembleia Nacional Constituinte e do Senado da República. O processo terminou em 1994, passando a escola a denominar-se ESBF.

Apenas a 12 de setembro de 2000, 14 anos depois de construída, foi inaugurado na escola o pavilhão gimnodesportivo. As instalações atuais da ESBF derivam de uma requalificação escolar efetuada pela empresa Parque Escolar no ano de 2012, através de um Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário. Nesta reestruturação física foram mantidos elementos da construção da antiga escola Secundária da Pontinha e construídos novos elementos, criando assim uma escola moderna de um único edifício. No ano de 2014 foi eleita edifício do ano pelos leitores da *Arch daily* na categoria de arquitetura educacional e foi a vencedora em 2013 na categoria de Educação nos *WANAWORDS*, revelando o potencial existente para ser uma escola de referência.

De referir que esta requalificação escolar trouxe algumas limitações à lecionação de EF, mais concretamente nas estruturas destinadas à mesma, influenciando diretamente a relação entre



os professores da disciplina e o Diretor. Neste sentido, foi possível constatar uma barreira ao desenvolvimento de atividades e projetos, mas também à inovação da disciplina de EF na ESBF, pois os professores não se encontravam visivelmente motivados para tal. Esta realidade veio mostrar como os aspetos organizacionais da escola podem condicionar a motivação e empenho dos professores, responsáveis máximos pelo desenvolvimento da disciplina, sendo, desta forma, os alunos e as suas aprendizagens os maiores prejudicados.

### 3.3. A População Escolar

Tendo presente o PE, atualizado a 23 de março de 2015, a população escolar do Agrupamento é proveniente de 24 nacionalidades diferentes, predominando a Portuguesa (2442 alunos), sendo as restantes por ordem decrescente de número de alunos, Brasil (69), Cabo Verde (67), Guiné-Bissau (47), Angola (29), S. Tomé e Príncipe (21), Paquistão (7), Moçambique (6), Moldávia (4), Nigéria (3), Senegal (3) e Guiné-Conacri (3), Reino Unido (2) e com um aluno, Bielorrússia, China, Espanha, Holanda, Itália, Ruanda, Rússia e Zimbabwe. Os Encarregados de Educação (EE) dos alunos possuem em média 8,8 e 9,4 anos de escolaridade. De referir ainda que os alunos subsidiados pela ação social escolar perfazem um total de 49,4% dos alunos matriculados no Agrupamento, sendo que aproximadamente 74% destes usufruem de Escalão A e 26% de Escalão B. Na área geográfica correspondente à rede escolar deste Agrupamento verifica-se a existência de várias áreas urbanas de génese ilegal (AUGI), com habitação de baixa qualidade direcionada para o arrendamento a famílias de baixo rendimento e oriundas de países estrangeiros (Nunes, 2014b).

Face a estes dados estatísticos, é possível verificar que a diversidade existente no Agrupamento pode possibilitar aos alunos uma vivência mais rica no contacto entre si, contudo pode-se inferir que, perante uma população com um estatuto socioeconómico médio-baixo, eram expectáveis algumas dificuldades a nível financeiro. Estas foram evidentes tanto na aquisição do material escolar, como nas refeições e nas visitas de estudo.

No ano letivo de 2013/2014, de acordo com o Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas de Odivelas N.º1, realizado pelo diretor de escola, o Agrupamento totalizava 277 professores e educadoras dos quais 18% eram contratados, e 2823 crianças e alunos dos quais 81 estavam referenciados com necessidades educativas especiais (NEE) (Nunes, 2014a). As taxas de sucesso dos alunos do Agrupamento por ano de escolaridade referentes ao ano letivo 2013/14, baseadas na taxa de transição por ano e, de acordo com o PE (Nunes, 2014b, p.18-19), mostram um declive decrescente do 1º ao 12º ano de escolaridade. Assim, a taxa de sucesso média no final do 1º CEB ronda os 94%, decrescendo no 2º CEB para 77%, no 3º CEB para 72% e no 12º ano do ensino secundário para 49,5%.

Atendendo aos resultados, revela-se fundamental oferecer especial atenção aos 2º e 3º CEB, através da definição de estratégias que permitam aumentar a taxa de sucesso dos alunos e prevenir o seu abandono. De igual forma, no 12º de escolaridade é possível observar uma taxa bastante elevada de insucesso que atinge mais de metade dos alunos que se encontram a finalizar o ensino secundário, sendo também necessário apoiá-los na preparação para os exames, assim como motivá-los para seguir um ensino superior.

Com base nestes dados recolhidos antes do início do ano letivo, consegui antever algumas dificuldades aquando do conhecimento da turma que me foi atribuída – o 8º ano de escolaridade. Necessitei, assim, de me adaptar perante uma população com uma taxa de sucesso decrescente e, consequentemente, como vim a ser confrontada, com uma perceção negativa face à escola e à aprendizagem. Motivá-los para estas, através de experiências positivas e enriquecedoras foi, assim, o meu primeiro grande objetivo estabelecido.

#### **4. Perseguir um objetivo – Do Currículo à ESBF**

“Não existe vento favorável a quem não sabe onde deseja ir”

*Sêneca*

Saber os recursos materiais, espaciais e temporais existentes na ESBF, afetos à disciplina de EF, revela-se imprescindível para um adequado planeamento das diferentes atividades letivas. Focando a atenção na disciplina de EF, é importante confrontar os recursos existentes na ESBF com os necessários à consecução dos objetivos de aprendizagem propostos, permitindo atempadamente a adaptação do currículo e o planeamento de alternativas que concorram para o pleno desenvolvimento dos PNEF. Simultaneamente, importa perceber as regras de funcionamento e organização entre os diferentes recursos humanos envolvidos no processo de estágio, pelo que é feita uma descrição e análise do NE, dos professores da ADEF, e da turma 8º-9ª.

##### **4.1. O Espaço e o Material**

Para a aplicação dos PNEF necessitam de ser garantidas as condições mínimas, tanto nos recursos espaciais como nos recursos materiais que cada escola do Agrupamento possui. Assim, de forma geral e, após análise do PE, é possível diagnosticar muitos obstáculos ao cumprimento dos objetivos da disciplina de EF em diversas escolas do Agrupamento. Num total de nove escolas apenas duas possuem espaços desportivos com balneários, cinco possuem espaços cobertos com condições para a lecionação da disciplina ainda que destes, quatro funcionem em polivalência com o refeitório. Seis possuem um campo de jogos exterior, dos quais dois se encontram em elevado nível de degradação e não possibilitam a prática das Atividades Físicas Desportivas (AFD). Uma não possui quaisquer espaços destinados à prática. Pode-se inferir que, ainda que as condições sejam precárias, existe por parte do Diretor e explícito no PE, uma preocupação na requalificação das instalações e dos espaços físicos de forma a garantir não só as condições mínimas, como promover práticas pedagógicas mais estimulantes.

De referir que a requalificação prevista só faz sentido se desenvolvidos espaços dotados de polivalência, que possibilitem a realização das atividades de aprendizagem de todas as áreas e subáreas da disciplina e permitam a flexibilidade necessária ao tratamento dos conteúdos programáticos, potenciando a formação eclética e o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos alunos. Assim, a comunicação entre o coordenador da ADEF e o Diretor é fundamental para que se vá ao encontro das necessidades de cada escola.

A caracterização das instalações permite avaliar as possibilidades e limitações dos equipamentos e espaços de aula, por forma a identificar as matérias e os modos de tratamento das mesmas em cada um deles (Ministério da Educação, 2001). Desta forma, para o planeamento de

todas as atividades de EF e DE, surgiu como preocupação inicial a análise dos recursos materiais e espaciais disponíveis na ESBF, por ter sido nesta que o estágio pedagógico na maior parte do tempo se desenvolveu.

Na ESBF estão à disposição dos professores e alunos um pavilhão Gimnodesportivo e dois espaços exteriores. O pavilhão contém um ginásio central, uma sala de ginástica, uma sala de aula, quatro balneários para os alunos (dois para o sexo masculino e dois para o sexo feminino) e dois balneários para os professores (um para o sexo masculino e um para o sexo feminino), um gabinete de professores, assim como uma arrecadação para material desportivo e uma sala de apoio para as assistentes operacionais. Existem ainda dois balneários destinados aos espaços exteriores (um para o sexo masculino e outro para o sexo feminino). A cada espaço de lecionação é atribuída uma designação. Assim, o ginásio central é designado por “G”, a sala de ginástica por “SG”, o campo de jogos exterior por “C1” e o espaço subjacente ao campo de jogos por “C2”.

O G, com um total de 30 metros de comprimento e 17 metros de largura, é o espaço com maior polivalência pois possui dois campos reduzidos de Voleibol com 6,5 metros de largura e 13 metros de comprimento e um campo com 9 metros de largura e 18 metros de comprimento; dois campos reduzidos de Basquetebol com 15 metros de comprimentos e 10 metros de largura; um campo para Futebol, Andebol e Basquetebol de 15 metros de largura e 28 metros de comprimento; três campos de Badminton Singulares com 5,2 metros de largura e 13,4 metros de comprimento e um campo de Badminton a Pares de 6,1 metros de largura por e 13,4 metros de comprimento. Este espaço tem duas balizas de 3 metros de largura por 2 metros de altura, quatro tabelas de Basquetebol de fixação na parede e duas rebaixáveis. Existem ainda quatro postes e duas redes de Voleibol, seis postes e uma rede de Badminton e uma fita sinalizadora que pode servir de rede de Badminton. Tem um quadro, dois bancos suecos e uma fita métrica colada à parede.

A SG tem 14,5 metros de largura e 16 metros de comprimento e possui três campos de Badminton, dois de singulares e um de pares. É de referir que a SG tem material próprio que se encontra arrumado em zonas estratégicas no espaço: espelhos; um quadro; oito espaldares; quatro bancos suecos; dois colchões de queda; vinte e seis colchões de Ginástica; dois trampolins *reuther*; dois minitrampolins; um boque; dois plintos; um rolo de tapete com 8 metros; vinte steps; e duas argolas.

O C1 tem 42 metros de comprimento e 22 metros de largura, duas balizas de 3 metros de largura por 2 metros de altura e duas tabelas de Basquetebol num dos campos reduzidos. Este espaço tem desenhado um campo de Futebol e Andebol de 20 metros de largura e 40 metros de comprimento; um campo de Basquetebol de 15 metros de largura por 28 metros de comprimento e dois reduzidos de 11 metros de largura por 20 metros de comprimento; um campo de Voleibol de 9 metros de largura por 18 metros de comprimento e dois reduzidos com 6,5 metros de largura

e 13 metros de comprimento, embora não seja autorizada a prática da modalidade neste espaço por não ser possível a utilização de bolas de Voleibol no exterior. Apesar de possibilitar a lecionação de um considerável leque de matérias, a sua polivalência não é tão sentida como no G. Importa ainda destacar que existem duas tabelas de Basquetebol portáteis, inicialmente arrumadas, que só passaram a ser de utilização regular no final do 1º período letivo, após o Torneio de Basquetebol e por insistência dos professores para que não voltassem a ser arrumadas.

No C2 estão marcadas três pistas de Atletismo com 1 metro de largura e 47 metros de comprimento cada, que terminam com uma caixa de areia que não é utilizada. Existem três mesas de Ténis de mesa em cimento com rede de ferro e um espaço amplo para lecionação. Neste espaço é de referir que o Salto em Comprimento poderia ser uma submatéria a realizar, dada a existência de uma caixa de areia, contudo esta necessita de ser recuperada para que seja possível a lecionação. O Lançamento do Peso é outra submatéria que, apesar de ser possível lecionar, se cuidada a vegetação apresentaria melhores condições para a lecionação, pois por diversas vezes os alunos perdiam tempo de prática motora para procurar os pesos perdidos no meio da vegetação.

Os espaços desportivos que permitem que se lecione um conjunto de matérias que não exclusivamente àquelas a que o espaço se destina, designam-se por polivalentes (Rosado, 2003). A polivalência dos espaços era também condicionada pelos materiais existentes, visto serem requisitados antes da aula e, havendo no máximo quatro turmas a ter aula de EF em simultâneo, os professores necessitavam de chegar a um acordo sobre a requisição dos mesmos. Esta regra de funcionamento dos materiais só ficou evidente quando, ao planear lecionar Badminton verifiquei que outro professor já tinha requisitado as 11 raquetes existentes, pelo que necessitei de adaptar rapidamente a aula. Ainda assim, a comunicação entre os professores nem sempre foi eficaz, surgindo mais situações semelhantes, das quais destaco uma: para dar resposta à necessidade de abordar Ginástica e aproveitando a polivalência dos espaços, planeei fazer Ginástica de solo no G, mas o professor da SG necessitou dos colchões de Ginástica obrigando-me a adaptar o plano, o que remeteu para uma outra regra de materiais prioritários em cada espaço. Como forma de solucionar as rápidas adaptações que muitas vezes me vi impelida a tomar, procurei comunicar com os professores com antecedência, o que chegou a promover uma partilha de aprendizagem e conhecimento.

Para além de ajudar à planificação, o conhecimento das possibilidades de lecionação das matérias nos diferentes espaços permite uma adaptação rápida das aulas se necessário. A Tabela 1 sistematiza a possibilidade de abordar cada matéria e teste de APTF em cada espaço.

*Tabela 1 - Polivalência dos Espaços Desportivos*

<b>Matérias e Testes de Aptidão Física</b>	<b>SG</b>	<b>G</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Atividades Físicas</b>				
Andebol				
Futebol				
Basquetebol				
Voleibol				
Badmínton				
Ténis de mesa				
Ginástica de Solo				
Ginástica de Aparelhos				
Ginástica de Acrobática				
Patinagem				
Orientação				
Luta				
Corfebol				
Bitoque Râguebi				
Corrida de Velocidade				
Corrida de Estafetas				
Corrida de Barreiras				
Salto em Comprimento				
Salto em Altura				
Lançamento do peso				
Danças Tradicionais – Tia Anica				
Ritmo-Latino – Merengue				
Roda – Saudação				
<b>Testes de Aptidão Física</b>				
Cooper				
Vaivém				
Flexibilidade Membros Inferiores				
Flexibilidade Membros Superiores				
Flexões de braços				
Abdominais				
Impulsão Horizontal				
Impulsão Vertical				
Medições				

Atenta às possibilidades de cada espaço, a ADEF ao definir o sistema de rotação das instalações deve considerar os objetivos dos PNEF para cada ano, as matérias prioritárias de cada

turma e as características das diferentes etapas ao longo do ano (Ministério da Educação, 2001). Mais do que considerar as matérias prioritárias de cada turma, a ADEF definiu a circulação entre os espaços de acordo com o plano plurianual – que estabelece as matérias prioritárias para cada ano – e com as ofertas do DE. Assim, o *roulement*, referente à distribuição dos espaços desportivos pelas semanas, foi finalizado no dia 25 de setembro, uma semana após o início das aulas, trazendo algumas dificuldades, tanto para o planeamento da avaliação inicial (AI), como para a posterior aplicação dos PNEF de acordo com as matérias prioritárias que o 8º-9ª evidenciou.

Ainda que seja importante considerar o plano plurianual definido, que no meu entender necessita de uma atualização pois não sofre modificações desde 2012, este não deve limitar as possibilidades e necessidades que cada turma revela. Uma possível solução seria a realização de dois *roulements*, um a ser aplicado no período de AI e no final do 3º período, e outro para o restante ano letivo. O segundo referido seria decidido após o período de AI e, em reunião da ADEF, em função das necessidades que cada turma evidenciasse, apesar de poder ser um processo moroso, complexo ou até utópico se os professores não se mostrarem disponíveis e motivados para elevar a qualidade do ensino da EF.

#### 4.2. Janela Temporal

A OMS (2017, fevereiro) recomenda a crianças e adolescentes, com idades entre 5 e 17 anos, a prática de 60 minutos diários de atividade física com intensidade moderada a vigorosa. Sugere ainda o fortalecimento muscular e ósseo, pelo menos 3 vezes por semana. Da mesma forma, os PNEF, mencionam que a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da APTF seria a prática diária de atividade física. Ainda assim, referem que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é três sessões semanais. Mota et al. (2015), no seu estudo, fazem uma associação importante entre a disciplina de EF e o rendimento académico dos alunos. Com base em sete revisões sistemáticas e, por isso, considerando diversos dados, verificaram que fortes evidências apontam para a existência de efeitos positivos dos programas de atividade física sobre os resultados académicos, bem como, associações positivas entre a atividade física e medidas de cognição. Esteban-Cornejo et al. (2015 citado por Mota et. al, 2015), sugerem que a distribuição da carga horária semanal pode ser um fator relevante na melhoria do rendimento académico, e por isso identificaram correlações positivas entre a melhoria deste e a participação em três ou mais aulas de EF por semana.

Segundo o PNEF, o número de sessões semanais e a forma como são distribuídas constituem um dos aspetos críticos na organização dos recursos temporais. O 2º CEB beneficia de uma carga horária semanal de 135 minutos, o que vai ao encontro das recomendações mínimas, segundo os PNEF. Ainda assim, estes deveriam ser distribuídos em três sessões de 45 minutos, preferencialmente em dias não consecutivos, o que não se verificou.

Tabela 2 - Roulement

Semana	2ª Feira				5ª Feira			
1, 5, 9, 13	G	C1	SG	C2	G	C1	SG	C2
2, 6, 10, 14	C2	G	C1	SG	C2	G	C1	SG
3, 7, 11	SG	C2	G	C1	SG	C2	G	C1
4, 8, 12	C1	SG	C2	G	C1	SG	C2	G
08h15 – 09h00				8º 9ª				
09h00 – 09h45								
10h05 – 10h50								
10h50 – 11h35								
11h45 – 12h30								
12h30 – 13h15								8º 9ª

Na Tabela 2 verifica-se que o 8º-9ª conta com duas sessões semanais, uma de 90 minutos à segunda-feira e outra de 45 minutos à quinta-feira. É também possível saber qual a distribuição dos espaços em função das semanas. Este esquema de rotação dos espaços serviu todos os períodos letivos, sendo a semana 1 a primeira semana de cada período letivo.

É de destacar que uma das características que os PNEF evidenciam é a possibilidade de turmas do mesmo ano de escolaridade poderem interagir entre si, caso partilhem os mesmos tempos letivos. Tal não sucedeu por partilhar o espaço com turmas do Ensino Secundário, ainda que pudesse em muito beneficiar o meu PEA na partilha de aprendizagem com os professores, mas também a aprendizagem dos alunos na interação social com outras turmas e na demonstração de competências entre si, estimulando a competição, mas também a cooperação e união dentro das turmas.

Como condicionantes temporais quero salientar que nas aulas de 90 minutos os alunos tinham direito a 10 minutos de tolerância no início da aula (por ser a primeira aula da manhã) e tinham de sair 10 minutos antes do toque, reduzindo o tempo útil de aula para 70 minutos. Nas aulas de 45 minutos, os alunos tinham 5 minutos de tolerância no início da aula e tinham de sair 5 minutos antes do toque, reduzindo o tempo útil de aula para 35 minutos. Este foi um desafio constante ao longo do estágio, no que respeita a cumprir o planeamento e sobretudo produzir aprendizagens, a agilizar os processos de instrução e gestão da aula, mantendo um clima de aula favorável à aprendizagem. Adicionalmente, as entradas e saídas dos balneários constituíram, por diversas vezes, um problema nas aulas de 45 minutos a meio de um bloco de 90 minutos, visto que os alunos só podiam entrar nos mesmos à hora de entrada e desde que a turma anterior já tivesse saído, reduzindo de forma substancial o tempo útil de aula. A aula de segunda-feira, pelo contrário não trouxe quaisquer problemas visto ter sido no primeiro bloco da manhã – quando os alunos vinham com mais energia do fim-de-semana e mais disposição para a prática. Estas dificuldades serviram, em cooperação com os orientadores, os restantes professores de EF e os



colegas de estágio para experimentar diversas estratégias, explicitadas no capítulo 6, e contribuíram em muito para o meu PEA.

#### 4.3. A Comunidade Educativa

Neste capítulo são realçados todos os intervenientes que contribuíram para que este estágio se desenvolvesse num clima de cooperação e interajuda favorável ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. Primeiramente, um destaque para os meus colegas do NE. Em seguida, uma reflexão sobre as relações existentes entre os professores da ADEF, mas também uma reflexão sobre as suas práticas avaliativas através do desenvolvimento do projeto de investigação-ação. Por último, uma reflexão referente aos professores envolvidos no CT, aos alunos, e como as suas características e relações interpessoais influenciaram as suas aprendizagens e também o meu PEA, não só enquanto professora na disciplina de EF, como ainda responsável pela Direção de uma turma.

##### 4.3.1. Pentagrama

Para representar os cinco maiores intervenientes no meu desenvolvimento pessoal e profissional no decorrer do estágio pedagógico do ano letivo de 2015/2016, elegi um pentagrama. A estrela de cinco pontas, vem, nesta situação, associar cada um dos elementos da natureza a cada um dos membros do núcleo de estágio (NE). Apesar de já conhecer e travar amizade com os meus dois colegas de estágio, ainda não tínhamos trabalhado em grupo, pelo que, numa fase inicial não foi evidente a facilidade de funcionamento enquanto grupo. Assim, associo-me ao elemento Ar, pelas inúmeras ideias, ainda que muitas vezes corram ao sabor do vento, e um desejo de experienciar que não cessa. Um dos colegas do núcleo, o elemento Fogo, pela força e convicção que impunha nas suas ideias, e muitas vezes como o fogo, com uma personalidade muito própria e um espírito indomável. Muito prático e procurando solidificar as ideias entre os três, o outro colega, servindo o elemento Terra. O orientador de escola, adquire características do elemento Água, procurando ora agitar as ideias, fazendo-nos questionar constantemente sobre as nossas práticas, ora unir-nos enquanto grupo quando nem sempre cooperávamos. Por último, surge na ponta superior da estrela, o orientador de faculdade, cujo conhecimento e sabedoria se tornaram ao longo de todo o processo uma fonte de motivação e constante aprendizagem, e também pelo apreço muitas vezes demonstrado quando as dificuldades pareciam superar as possibilidades. Acima de tudo, foi o equilíbrio entre todos os elementos que tornou este processo tão significativo.

Todas as dificuldades e divergências sentidas deram-nos a oportunidade de fortalecer as relações afetivas, de aprender a cooperar e trabalhar em equipa para produzir experiências enriquecedoras para todos.

Cada um ficou responsável por lecionar uma turma de 3º Ciclo – 8º ano, atribuídas ao orientador de escola. Por nos ter sido atribuído o mesmo ano de escolaridade, o trabalho cooperativo evidenciou-se, no que respeita à formulação dos critérios e indicadores de observação em função dos PNEF. Segundo Martins, Onofre & Costa (2014) a experiência vicariante, uma das fontes para o desenvolvimento da autoeficácia do professor, parece ser determinante para o desenvolvimento do sentido de capacidade para as aulas de EF. De facto, a observação das aulas dos meus colegas do NE foi imprescindível para a aferição e reflexão dos níveis de especificação dos alunos, atribuídos pelo professor responsável da turma. As diferenças verificadas nas três turmas da disciplina de EF permitiram-nos conhecer diferentes realidades e assim recorrer a diferentes estratégias de intervenção adaptadas a cada uma, permitindo uma partilha de experiências enriquecedora para a nossa formação.

Importa destacar as conferências pós-aula de cada um dos elementos do núcleo, destinadas à partilha de conhecimento e sugestões de ideias relativamente à aula concretizada, com intuito de melhorar o PEA. Tendo em consideração a sua experiência, a presença do orientador de escola nessas reuniões foi muito importante por procurar transmitir sempre sugestões pertinentes para ensinar determinado conteúdo e também por focar os diálogos, devidamente justificados, na intervenção pedagógica do professor, evitando dispersar para temas de menor relevância. Também crucial foi todo o apoio, orientações e transmissão de conhecimentos pelo orientador de faculdade que, direta ou indiretamente, contribuíram para a melhoria do meu PEA.

#### 4.3.2. A Área Disciplinar de Educação Física

A ADEF pertence ao Departamento de Expressões e era constituída por quinze professores, dos quais dez lecionavam na ESBF e os restantes cinco na EBP. Contou ainda com a participação e intervenção de grupos de estagiários da FMH e da ULHT.

O PE realça a importância do trabalho colaborativo entre todos os professores na melhoria da qualidade da educação e obtenção do sucesso educativo de todos os intervenientes. Assim, todos os membros desta área disciplinar são responsáveis por identificar problemas e delinear ações de melhoria, sendo a formação contínua dos professores determinante para a resolução dos problemas detetados (Nunes, 2014b). Na realidade, com a reestruturação da ESBF, os espaços destinados à EF não beneficiaram de melhorias e perderam inclusive um espaço exterior de prática de atividade física para o local onde se encontra vegetação pouco cuidada. Este ponto ganha relevância por se terem verificado evidências de um clima “resistente” ao trabalho entre os professores da ADEF, como foi o caso da “suspensão” dos documentos referentes à disciplina de EF – Protocolo de Avaliação Inicial e Plano Plurianual –, dos quais o plano plurianual e os critérios de classificação a adotar na disciplina de EF foram dados a conhecer no mês de

novembro, após reunião da ADEF. Simultaneamente, motivou a que não fossem apresentadas propostas a incluir no plano de formação do Agrupamento de escolas, ajustadas às necessidades e prioridades identificadas no decorrer do ano letivo, pelo que não se tornou possível a formação recíproca, através da promoção de encontros de análise dos PNEF, tão fundamentais à uniformização das práticas pedagógicas entre os professores da disciplina de EF de todos os ciclos de ensino.

De ressaltar que a suspensão dos documentos referidos impossibilitou a análise, reflexão e comparação dos mesmos com as orientações enunciadas no PNEF antes do início do ano letivo, originando, por parte do NE, a necessidade de formulação dos critérios e indicadores de avaliação a observar durante o processo de avaliação dos alunos, servindo simultaneamente de guia no PEA dos alunos ao longo do ano letivo. Também, foi percebida a existência de um Protocolo de Avaliação Inicial que não era reformulado desde 2012 e, portanto, não era aplicado, pelo que as grelhas de observação existentes – único documento onde se podiam consultar os critérios e indicadores para cada matéria das AFD, definidos pela ADEF – podiam estar desatualizados no ajuste ao contexto da escola e às características dos alunos, evidenciando-se ainda alguns desajustes com os objetivos preconizados no PNEF em algumas matérias.

Henriques (2012) refere que o principal requisito para que as avaliações em sala de aula sejam válidas e fiáveis, reduzindo a intersubjetividade, é garantir que todos os professores partilham o mesmo constructo de qualidade, formando uma estrutura concetual construída em grupo. Na ausência de um documento que servisse esse propósito, o NE procurou verificar a fiabilidade inter-observadores no processo avaliativo dos professores, sendo este o ponto de partida para a realização do Projeto de Investigação e Inovação Pedagógica. Neste sentido, procurando compreender a importância da utilização de um instrumento base, a ser utilizado por todos os professores da ADEF, na uniformização das suas práticas de avaliação, surgiu a seguinte pergunta de partida:

Será que o conhecimento dos critérios e indicadores por parte dos professores da ESBF influenciam a atribuição do nível de desempenho aos alunos?

Para tal, realizou-se uma investigação com um *design* longitudinal, com duas recolhas de dados em dois momentos distintos, participando na mesma, os 9 professores que lecionavam o ensino regular na ESBF. Foram também obtidas autorizações para a recolha de registos audiovisuais dos alunos em situações de aprendizagem, nas matérias de Voleibol e Ginástica de solo para os níveis de desempenho Introdutório (I) e Elementar (E), de acordo com os PNEF. Foram utilizados dois instrumentos, um para cada momento de observação e as informações recolhidas foram alvo de uma análise qualitativa e comparativa. O primeiro instrumento de observação foi construído para permitir que os professores da ADEF enunciassem quais as

condições de realização e os critérios de êxito que utilizam nos processos de avaliação. Neste momento, foram tidos em conta os níveis de desempenho que cada professor atribuiu a cada aluno e, concomitantemente foram alvo de análise os critérios utilizados por cada professor e ainda as observações registadas para cada aluno. No segundo instrumento, encontravam-se descritos os critérios pelos quais os professores se deviam orientar no processo de observação e, por conseguinte, verificar se existiam alterações no grau de fiabilidade inter-observadores, mais concretamente através do nível de concordância nos registos para cada critério, indicadores e níveis e desempenho, fazendo simultaneamente a comparação com o primeiro momento.

Segundo o PNEF (Ministério da Educação, 2001), os critérios de avaliação constituem regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para o cumprimento dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, e devem ser estabelecidos pela escola, pelo Departamento de EF – no caso da ESBF, ADEF - e pelo professor. Esta definição é explicada por Araújo (2007), ao citar Zabalza (2000), para afirmar que um critério é uma referência considerada pertinente que permite formular um juízo de valor sobre o objeto/sujeito avaliado, com significado e sentido. Todos os critérios implicam, portanto, a definição e a adoção de referências que, por um lado, possam fundamentar a apreciação do objeto observado/avaliado e, por outro lado, permitam uma maior fiabilidade e consistência nas apreciações realizadas pelos vários intervenientes (Araújo, 2007).

É de extrema importância a construção de práticas avaliativas coerentes (Roldão & Ferro, 2015), que possibilitem a utilização da avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2007). Sendo o Protocolo de Avaliação Inicial um documento de referência para todos os professores da ADEF, considera-se relevante que o instrumento a aplicar para a avaliação das AFD esteja especificamente delineado, com os critérios de êxito, indicadores e condições de realização definidos e discutidos por todos os professores da escola. Pretende-se assim afirmar que, se os critérios de avaliação não forem semelhantes para todos os professores, a fiabilidade – definida por Harlen (2007) como a propriedade de uma avaliação possuir resultados semelhantes aquando da sua repetição, crucial quando a informação recolhida será utilizada por outros – e validade – avaliar efetivamente o que se propõe a avaliar (Harlen, 2007) –, ficarão consequentemente comprometidas. Importa referir que sendo a avaliação um processo dirigido por um indivíduo, mediado pela observação, percepções inerentes e idiossincráticas, este será inevitavelmente subjetivo. Para Bonniol e Vial (2001, citado por Henriques, 2012) não é possível excluir todos os fatores e fontes de erro, atentando a que nem as situações e ferramentas de avaliação serão perfeitas, nem é possível ao avaliador libertar-se da sua condição humana. Também Clímaco (2005, citado por Henriques, 2012) refere que um dos aspetos da avaliação, qualquer que seja a abordagem, é a existência de uma projeção dos valores do avaliador no modo como observa a realidade. Ainda que difícil de alcançar a objetividade na avaliação, tem de se evitar que a subjetividade - que até pode ser uma

componente essencial do ato de avaliar - se transforme em arbitrariedade e ausência de critérios (Gerard, 2006, e Serpa, 2010, citado por Henriques, 2012).

Com a primeira observação foi possível verificar que os professores socorreram de diferentes critérios para a atribuição do nível de desempenho aos alunos nas duas matérias em análise comprometendo desta forma a fiabilidade e validade, e agravando, por conseguinte, a diversidade na atribuição dos níveis de desempenho aos alunos. Ainda que as práticas avaliativas se tenham revelado incoerentes, é de destacar que foram percebidos alguns pontos de entendimento entre os professores nesta observação, nomeadamente na existência de critérios comuns entre todos para as duas matérias. Este entendimento entre professores é, segundo Roldão e Ferro (2015), importante para a planificação da avaliação, no sentido de definir procedimentos que permitam processos de avaliação coerentes.

Sabendo que os PNEF constituem um guia para a ação do professor, onde se podem encontrar os objetivos para orientar a sua prática (Ministério da Educação, 2001), o seu conhecimento por parte dos professores de EF poderá constituir uma base importante para que a qualidade do processo de avaliação seja assegurado. Este pressuposto é corroborado por Henriques (2012) que verificou no seu estudo que os professores ficaram menos sujeitos às idiossincrasias e ao relativismo nas suas opções individuais de avaliação quando os níveis dos PNEF se encontravam dominados e eram utilizados os mesmos critérios de avaliação e indicadores de observação.

Nos PNEF todas as matérias estão especificadas por níveis de desempenho, em progressão – I, E e Avançado (A) (Ministério da Educação, 2001). Esta sistematização permite distinguir e avaliar etapas distintas de aprendizagem. Admite-se, portanto, que a distinção de conteúdo dos níveis constitui uma sistematização válida da progressão das competências dos alunos, na sua aprendizagem, pela forma como foram elaboradas e revistas as especificações das matérias dos PNEF (Bom et al., 1989, e Bom et al., 1990, citado por Henriques, 2012). Contudo, tal sistematização não parece ser suficiente, uma vez que, segundo Mendes, Clemente, Rocha & Damásio (2012) observadores distintos, numa mesma realidade, podem encontrar-se mais ou menos afinados perante determinado objetivo.

Dessarte, na segunda observação era expetável maior número de acertos entre os professores na atribuição do nível de desempenho, dado que segundo Harlen (2007), a utilização de critérios semelhantes por todos os professores permite maior coerência no processo de avaliação. Comparativamente com a primeira observação, de forma geral para as duas matérias em análise, foi obtida maior concordância entre os professores na atribuição dos níveis de desempenho. No entanto, foi curioso observar uma maior discordância em relação à primeira observação na atribuição dos níveis de desempenho para um aluno na Ginástica de solo e dois alunos no Voleibol, apesar da utilização de critérios semelhantes entre os professores. Com vista

a perceber o motivo da discordância, analisou-se o preenchimento das grelhas pelos diferentes professores, destacando-se alguns pontos: 1) ainda que concordantes na atribuição dos critérios, os professores divergiram na atribuição do nível, podendo esta ser motivada por uma diferente compreensão e interpretação das regras de preenchimento da grelha; 2) na ausência de indicadores nas grelhas, os elementos que suscitaram mais discordância foram o “avião” na Ginástica de solo, e no Voleibol o “passe dirigido ao colega em trajetória alta”, o “serviço por baixo/cima” e a “receção ao serviço dirigida à posição 3”, revelando a necessidade de acerto dos indicadores a observar nos elementos referidos.

Segundo Harlen (2007) o aumento da fiabilidade das avaliações dos professores e o alinhamento das suas apreciações sobre o desempenho dos alunos, só pode ser conseguido através do trabalho conjunto. Henriques (2012) corrobora a ideia de Harlen, afirmando que o trabalho colaborativo entre os professores é um aspeto determinante para garantir a coerência das avaliações, caso contrário, existe uma maior possibilidade de que diferentes professores avaliem o mesmo desempenho de forma diferente. Roldão e Ferro (2015) acrescentam ainda que, para que as apreciações realizadas por todos os intervenientes sejam fiáveis, deve existir a preocupação de planificar a avaliação, definindo o que avaliar e como avaliar, e a partir daí, converter os objetivos pedagógicos em critérios de avaliação, para que os últimos tornem explícita a relação entre o que se pretende que seja aprendido e a avaliação. Contudo, a planificação da avaliação – que se revela uma tarefa fulcral do processo de aprendizagem (Allal, 1986, e Harlen, 2005, citado por Roldão & Ferro, 2015) – pode ser dificultada devido à diversidade de práticas avaliativas entre professores, o que implica um trabalho organizacional, no sentido de procurar pontos de entendimento e definir procedimentos que permitam processos de aferição (Harlen, 2007; Pacheco, 2002, citado por Roldão & Ferro, 2015).

A clarificação do currículo, aliada à definição de critérios e instrumentos de avaliação comuns (válidos e fiáveis, desenvolvidos para que os professores possam avaliar e ensinar ao mesmo tempo) (Harvey, 2006), e a aferição de avaliações evitando divergências classificativas, são meios para garantir a redução da subjetividade na avaliação. No entanto, importa não esquecer que o treino de observação e avaliação e os processos de aferição de critérios exigem tempo de trabalho coletivo entre os professores, pelo que se revela necessário repensar o tempo de escola. Desta forma, é essencial que as estruturas pedagógicas e de gestão da escola vejam este trabalho coletivo como importante e lhe atribuam tempo na distribuição de serviço docente, particularmente, na componente não letiva. Sem tempo, dificilmente a avaliação pode ser estruturante e estar ao serviço do desenvolvimento e aperfeiçoamento das escolas (Henriques, 2012).

De forma a reduzir a intersubjetividade e garantir que todos os professores partilhem o mesmo construto de qualidade de uma estrutura concetual construída em grupo, é necessária uma

verdadeira colaboração entre os professores e uma cultura de trabalho em equipa que venha garantir a validade e fiabilidade das avaliações, permitindo que sejam feitas inferências válidas dos seus resultados (Henriques, 2012; Darling-Hammond, 2004). Esta investigação vem reforçar a necessidade de reformular o Protocolo de Avaliação, reajustando os critérios de avaliação e estabelecendo os indicadores de observação, inclusive para os alunos com NEE e adaptações decorrentes do peso, de forma a aumentar a aferição no processo avaliativo. Resta estabelecer como prioritária a disciplina de EF e as aprendizagens dos alunos, unindo os professores na produção de um trabalho efetivo de uniformização das práticas pedagógicas. Só assim será possível eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais dos alunos e as aprendizagens previstas ou propostas, produzindo, por conseguinte, um quadro conceptual sólido que permita o acesso a modelos que ajudem a clarificar ambiguidades e conduzam a melhores práticas (Fernandes, 2006).

Ainda que o clima presenciado tenha trazido diversos obstáculos e limitações à realização de um trabalho atempado e de qualidade, trouxe uma boa oportunidade de experienciar as consequências reais da falta de cooperação entre os professores, que se traduziram não só em práticas letivas pouco uniformes e coerentes com os PNEF, como os principais “prejudicados” foram os alunos e as suas aprendizagens.

#### 4.3.3. O 8º-9º e o Conselho de Turma – Uma visão global do ano

Foi-me atribuída uma turma para lecionar durante o estágio pedagógico, a qual caracterizo de acordo com a continuidade letiva, realçando a realização do Estudo de Turma (ET) e os benefícios decorrentes da aplicação deste, para a turma, em geral, e alunos, em particular. A importância do CT e das respetivas reuniões para o conhecimento da turma, acompanhamento dos alunos nas suas aprendizagens e comportamento, e consequente definição de estratégias para garantir o sucesso dos alunos são também salientadas no decorrer do capítulo. O Diretor de Turma (DT) vem assumir, para tal, uma importância acrescida com funções e tarefas no âmbito das diferentes áreas de intervenção da direção de turma, como era possível consultar no artigo 59.º do Regulamento Interno da Escola. Embora Boavista e Sousa (2013) reconheça o DT com funções na gestão e intervenção junto dos alunos, dos EE e dos docentes que integram o CT, as competências inerentes ao DT desenvolveram-se também com entidades competentes, nomeadamente a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e com toda a comunidade educativa. É de referir ainda que, para realizar todas estas competências respeitantes ao 8º-9º, estava calendarizado no horário do DT uma hora para “Informatização” e uma hora para “Atendimento aos EE”.

Acompanhei a DT, com a qual desenvolvi uma relação positiva, fundamental ao desenvolvimento do PEA. Senti que me foi dada a autonomia necessária à aprendizagem enquanto

coadjuvante da DT, permitindo-me a participação e colaboração em todas as tarefas inerentes a este cargo. Antes de me referir à caracterização da turma, quero destacar a importância do planeamento das reuniões de CT tanto intercalares como no fim dos Períodos Letivos, no que respeita à recolha das informações relativas aos contactos com os EE, ao aproveitamento e comportamento global da turma, à participação dos alunos nas aulas e na análise das estratégias e metodologias utilizadas pelos professores da turma, garantindo e promovendo a participação democrática de todos os seus elementos. Da mesma forma, o Delegado de turma ganha relevância por estar presente nas reuniões intercalares de CT, onde participa de forma ativa no processo, responsabilizando-se pela turma e pode comunicar com esta de forma mais pessoal, contribuindo para um clima de aula positivo, tal como a representante dos EE, que o pode fazer nas reuniões de EE. Por último, para a convocação dos EE ao horário de atendimento ou às reuniões no final de cada período, procedia-se ao contacto via chamada telefónica, SMS, pela Caderneta do Aluno ou em casos mais extremos por carta registada com aviso de receção. Se por um lado, as reuniões individuais de EE tinham como objetivo a transmissão de informação pormenorizada sobre a vida escolar do seu educando e a definição de estratégias de cooperação com este face aos problemas diagnosticados, nas reuniões de final de período, todos os EE eram convocados e as informações dadas eram relativamente ao aproveitamento escolar e comportamento da turma de forma geral. Colaborei com a DT na estruturação das reuniões de EE, onde estabelecemos uma ordem de todos os temas a abordar, ainda que esta fosse dirigida pela própria. Terminada a reunião, os EE pediram frequentemente informações adicionais ao DT, revelando uma preocupação com o percurso escolar dos seus educandos, ainda que a maioria dos EE em questão fossem dos alunos que evidenciavam bom comportamento e aproveitamento. Assim, é de extrema importância conhecer de forma pormenorizada os alunos e qualquer situação, não expondo os docentes de outras disciplinas a casos relatados pelos discentes. Tendo acontecido diversas situações neste âmbito, a DT procurou dizer que “ia averiguar a situação com o respetivo docente” voltando a contactar os EE após diálogo com o mesmo. Aquando da ausência dos EE's nas reuniões, estes foram contactados para comparecer na hora de atendimento, com vista a transmitir as informações das reuniões. Muitas vezes a incompatibilidade de horários levou a que fosse estabelecida uma hora de atendimento fora do horário da professora, revelando uma preocupação real por parte da professora que, muitas vezes, fora do seu horário de trabalho se disponibilizou para receber os EE. Procurei estar sempre presente e é de realçar que a DT mostrou uma elevada competência, compreensão e dedicação no acompanhamento do percurso escolar dos alunos, tendo aprendido bastante com a mesma, que sempre se disponibilizou para me ensinar todos os procedimentos adequados a diversas situações.

Para garantir o acompanhamento pedagógico da turma, o DT deve estar na posse de todas as informações relativas aos alunos podendo, para tal, consultar as informações de anos anteriores. Esta consulta na ESBF era facilitada pela utilização do programa INOVAR. Desta forma, antes



do início das aulas planeiei em conjunto com a DT a primeira reunião de CT, no dia 14 de setembro de 2015, onde fiquei de imediato a conhecer os professores de todas as disciplinas, a professora do programa EPIS, a professora de Ensino Especial e a turma, de forma generalizada. Neste sentido, a turma era composta por 26 alunos: 14 raparigas e 12 rapazes, sendo a média de idades 13 anos. Relativamente aos EE dos discentes, para 21 alunos era a mãe e para 5 era o pai e, destes, 22 EE encontravam-se empregados, 1 reformado e 3 desempregados. Ainda na reunião, a professora de Educação Especial, referiu que havia na turma uma aluna com NEE que não necessitava de um plano de avaliação adaptado nem beneficiava de uma turma reduzida. Apenas foi referido que a aluna faltava algumas vezes durante o ano para frequentar consultas médicas, o que não se verificou com frequência, e para ter o cuidado de não expor a situação aos alunos. Adicionalmente, referiu dois alunos com Défice de Atenção e Concentração (DAC). Estes alunos, ao longo do ano evidenciaram algumas dificuldades, tanto a nível académico pelas classificações negativas a diversas disciplinas, como a nível social, pela fraca integração na turma. Um aluno, foi referido em diversas reuniões de CT como “falador”, tendo sido alterado o lugar na planta da sala para um lugar mais próximo do professor como estratégia, o que contribuiu para uma melhoria no seu comportamento e aproveitamento. O outro aluno revelou no decorrer do ano letivo, comportamentos de indisciplina recorrentes, tendo sido sinalizado com 4 ocorrências disciplinares. Este aluno também viu o seu lugar na planta da sala alterado diversas vezes, acabando por ficar sozinho numa mesa. Ainda assim, continuou a ser sinalizado como “falador” e com comportamentos de indisciplina. Numa dinâmica realizada na aula de Cidadania, onde os alunos partilharam uma experiência positiva e outra negativa na turma, este referiu como experiência negativa o facto de ser repreendido pelos professores e, como tal, gostava que os colegas não o chamassem durante as aulas. O seu comportamento mudou para melhor no 3º Período, contudo a situação instável vivida com os familiares (como comunicado nas reuniões e na hora de atendimento, pela EE), não permitia ao aluno um desenvolvimento equilibrado a nível emocional, traduzindo-se no comportamento indisciplinado que muitas vezes evidenciou e, consequentemente, com implicações no aproveitamento escolar, tendo tido 3 classificações negativas no 1º Período, 5 no 2º Período e acabou por ficar retido no 8º ano apesar das várias tentativas de sensibilização para o bom comportamento deste e dos diversos contactos com o EE, um dos quais chegou a estar presente.

A turma integrava ainda duas alunas repetentes que frequentaram o 8º-3 e o 8º-7 na ESBF, no ano letivo anterior, sendo que uma das alunas teve classificação negativa na disciplina de EF no ano letivo anterior. Os restantes 24 alunos pertenceram ao 7ºC da EBP, tendo obtido, no final do ano letivo transato, um aproveitamento escolar heterogéneo, pois 14 alunos transitaram de ano sem quaisquer negativas e 10 alunos transitaram com níveis inferiores a três. Relativamente às classificações dos alunos no ano letivo passado na disciplina de EF, 16 alunos obtiveram o sucesso (nível 3), 5 alunos obtiveram o nível 4, 4 alunos obtiveram nível 5 e 1 aluna obteve nível 2.

No decorrer do ano letivo, a turma sofreu algumas alterações. Enquanto uma aluna deixou de frequentar as aulas no 2º Período Letivo, outra aluna integrou a turma. É de referir que a caracterização não inclui os dados desta última aluna. Relativamente à aluna sinalizada por abandono escolar, e tendo presente a alínea g) do artigo 59.º, presente no Regulamento Interno da Escola (Agrupamento de Escolas N.º 1 de Odivelas, 2013): “Manter o registo de faltas do aluno atualizado, e proceder à sinalização das situações de absentismo grave para as entidades competentes”, foi preciso intervir na medida em que esta deixou de comparecer às aulas. Em reunião com a EE no 1º Período, esta referiu ter intenções de ir para a França, tendo-lhe sido comunicado que, para tal, era necessário primeiro regularizar a situação na Secretaria da escola. Tal não foi realizado e, não obtendo qualquer resposta por parte da mesma apesar de todas as tentativas de contacto estabelecidas (contactos telefónicos, mensagens, carta registada com aviso de receção), a situação foi comunicada à CPCJ. Revelou-se um processo complicado, após o conhecimento de que a Polícia de Segurança Pública foi à casa da aluna, pedindo para comparecer na escola o mais breve possível e no relatório efetuado pela Polícia, a EE referiu que a DT tinha comunicado no fim do 1º Período que a aluna estava chumbada devido às suas notas, e por isso deixou de comparecer nas aulas. Ainda que a professora apenas tenha referido que a aluna com as 7 negativas que tinha até ao momento iria ter dificuldades em transitar de ano, serviu como experiência na formação o elevado sentido de responsabilidade, planeamento, acompanhamento e cuidado linguístico inerente às funções de DT.

Ainda referente às classificações dos alunos, outra das funções do DT, muito relacionada com a recolha de informações, passa por manter o processo individual de cada aluno atualizado. Esta tarefa, consiste - para além da atualização e circulação da informação relativa aos alunos - em criar um Plano de Acompanhamento Pedagógico, no qual são propostas estratégias para que os alunos possam melhorar o seu desempenho nas disciplinas em que têm negativa. Este documento foi criado em conjunto por todos os professores em reunião de CT e assinado pelo DT, EE e pelo próprio aluno, como forma de compromisso, contribuindo para o desenvolvimento de formas de ação educativa com a participação dos intervenientes. Nesta situação foram propostos para Plano de Acompanhamento Pedagógico todos os alunos com níveis inferiores a 3, imediatamente a seguir às reuniões intercalares de CT, com vista a colmatar as dificuldades antes do fim de cada período letivo. Apenas uma aluna que se encontrava nesta situação, conseguiu subir a classificação através da frequência em aulas de apoio.

De forma geral a turma revelou-se assídua, estando praticamente em todas as aulas todos os alunos. Contudo, uma das alunas a repetir o 8º ano não esteve presente em muitas aulas, inclusive momentos de avaliação, apresentando justificações médicas e justificações na caderneta com “motivo de doença”. Muitos diálogos foram feitos com a aluna e a respetiva EE no fim do 1º e ao longo do 2º Períodos Letivos, verificando-se uma melhoria da assiduidade no 3º Período. Para esta aluna, como para os alunos, com 5 ou mais negativas no final do 2º Período e idades

superiores a 16 anos, foi sugerido que fossem encaminhados para um Curso de Educação e Formação tipo 3, pois, ainda que transitassem de ano, não revelavam apresentar condições para conseguir aprovação no 9º ano dado o número de negativas verificadas.

Os atrasos recorrentes e também algumas faltas de material na disciplina de EF, sobretudo por parte das alunas repetentes, foram as maiores condicionantes à aplicação dos planos de aula e à consecução dos objetivos traçados. Revelou-se uma turma participativa e empenhada nas aulas, ainda que alguns alunos destabilizavam frequentemente o bom funcionamento das mesmas e, conseqüentemente, prejudicavam os alunos motivados para a aprendizagem, tal como vinha sendo referido nos anos anteriores (Reunião de CT Intercalar). Relativamente à disciplina de EF, as raparigas no geral não evidenciavam boas capacidades motoras ainda que tivessem um bom comportamento e fossem muito empenhadas nas aulas, com exceção de algumas alunas que, para além da dificuldade no domínio psicomotor, interrompiam frequentemente os momentos de instrução. Procurando não reforçar de forma sistemática o comportamento negativo dos alunos, utilizando a punição como estratégia de remediação e, uma vez que a melhor forma de os motivar é através da utilização de estratégias positivas e convidativas (Metzler, 2011), dirigi-lhes o questionamento direto, dando-lhes momentos adequados para falar e reforcei as suas possibilidades, utilizando-os para a instrução nos momentos de demonstração. De igual forma, alguns alunos interrompiam muitas vezes a instrução, contudo revelaram boas capacidades motoras, enquanto outros, para além das capacidades evidenciadas, tinham um comportamento adequado ao espaço de aula, o que pode justificar as classificações obtidas no ano letivo anterior. Por outro lado, alguns alunos revelaram grandes dificuldades motoras e falta de motivação para a prática, procurando estar sempre juntos durante as aulas.

De forma a promover e facilitar a integração dos alunos na turma e na vida escolar, o DT deve procurar saber informações relativas às particularidades sociais, culturais e psicológicas dos alunos e as relações entre estes. Estas informações são recolhidas em conversa com os restantes professores, que também devem relatar qualquer caso de falta de integração, tanto individualmente como em CT. Concomitantemente, para o efeito, foi realizado o “Estudo de Turma” – estudo sociométrico –, apresentado em CT e colocado no *dossier* de Turma para possibilitar a consulta por parte de todos os professores. Este permitiu dar a conhecer à Direção de Turma e a todos os professores do CT, informações detalhadas sobre a turma para, em conjunto, poderem ser definidas estratégias de intervenção junto da mesma, como por exemplo, o lugar em que se sentam na sala e a formação de grupos de trabalho que vão ao encontro de um clima de aula favorável à aprendizagem e facilitem o PEA em contexto de aula.

Para a realização destas informações e para a realização do estudo de turma foram utilizados como instrumentos uma ficha de caracterização pessoal da escola, uma ficha individual

para a disciplina de EF e um teste sociométrico. São apresentados os resultados mais relevantes em cada e como estes contribuíram para a definição de estratégias que concorressem para os objetivos referidos, que por sua vez resultaram no desenvolvimento de relações positivas entre os alunos e dos alunos com os professores.

Relativamente à ficha de caracterização pessoal da escola foi possível tirar algumas elações. Cinco alunos indicaram ter problemas de visão, dos quais quatro tinham o problema de visão corrigido e uma aluna tinha dificuldade em adquirir óculos por motivos financeiros. É de referir que ao longo do ano foram realizados diversos contactos com a EE desta aluna para resolver a situação, sem efeito. Desta forma, em conjunto com a DT, desenvolvemos uma estratégia para angariar o dinheiro necessário à aquisição dos óculos, com sucesso. Foi com enorme contentamento que colaborei nesta ação e verifiquei que a importância de um DT se reflete nas múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno, não se cingindo apenas ao sucesso académico dos alunos, mas também ao seu bem-estar e qualidade de vida (Boavista & Sousa, 2013). No que respeita a problemas respiratórios, a Asma foi referida por quatro alunos. Dos alunos referidos, apenas dois apresentaram declaração médica, podendo beneficiar de uma adaptação curricular, mesmo que essa não estivesse definida em ADEF, especificada no Protocolo de Avaliação e conhecida por todos os professores da disciplina. Ainda assim, esta adaptação não foi necessária, pois os alunos cumpriam com sucesso os objetivos propostos.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, foi possível concluir que a turma no geral apresentava aspirações académicas para o futuro, uma vez que 15 dos 26 alunos mostrou interesse em seguir um curso superior. As disciplinas preferidas dos alunos eram EF, Inglês e Matemática e as disciplinas em que diziam sentir mais dificuldades eram a Matemática, a Língua Portuguesa e o Francês. Ainda relevante, foi conhecer quais as qualidades que os alunos mais prezavam nos professores, pois permitiu melhorar a relação professor-aluno e também o PEA. Assim, a “Simpatia” foi a mais referida, com 21 escolhas. Destacaram ainda a capacidade de transmitir informação de forma clara (“ensine bem”), a capacidade de ajudar os alunos, sendo atencioso, compreensivo, paciente, exigente, inteligente e responsável, por ordem decrescente de importância.

Com a aplicação da ficha individual de EF fiquei a conhecer informações alusivas à prática de AF dos alunos, de forma a conhecer os hábitos desportivos da turma. Foi possível verificar que mais de metade dos alunos (65%) praticavam AF fora da escola e 35% não praticava. Após conhecer que grande parte da turma praticava AF fora da escola, era relevante discriminar quais as AF que os alunos praticavam. Assim, verificou-se que sete alunos não praticavam AF formal, contudo referiam correr, caminhar, andar de bicicleta ou praticar AF com os amigos pelo menos 2 vezes por semana. Quatro alunos praticavam Karaté num clube desportivo, 2 a 4 vezes por semana. Dois alunos praticavam Futebol e Ténis num clube desportivo e dois alunos também

referiram frequentar um Ginásio, onde seguiam um plano de treino e realizavam aulas de grupo. No que respeita ao gosto e dificuldade nas matérias de EF, os alunos disseram sentir menos dificuldade no Basquetebol, Futebol e Andebol. Após a etapa da AI pude verificar que os alunos revelavam um nível de jogo bastante rudimentar nestas matérias, apresentando ainda uma disposição em jogo de “nuvem” e um fraco conhecimento das regras e competências a estas associadas. Ainda assim, e apesar do Basquetebol não poder ser uma matéria prioritária para o 8º ano, de acordo com o plano plurianual, como estratégia utilizei esta matéria para cativar os alunos, por exemplo, numa semana em que tinham tido muitos testes, ou em simultâneo com outra matéria que carecia de mais atenção. Em contrapartida, a Ginástica, com 50% de escolhas, foi apontada pelos alunos como a matéria que menos gostavam, sendo indicadora das dificuldades que estes sentiam em atingir o sucesso e sentirem prazer na prática desta matéria. Foram de imediato expetáveis algumas dificuldades no PEA, pelo que como estratégia, procurei introduzi-la através de situações lúdicas, nem sempre com sucesso.

O teste sociométrico foi selecionado pelo NE e propunha que os alunos respondessem a seis questões (três de carácter positivo e três de carácter negativo), agrupadas em pares de acordo com as dimensões Social, Académica e Lúdico-desportiva. Para cada questão os alunos deveriam indicar três colegas, por ordem de preferência, com quem mais gostariam (ou não) de estar nas diferentes situações acima descritas, das quais foram gerados gráficos de barras de aceitação e rejeição, matrizes sociométricas e sociogramas. Os principais resultados deste teste foram:

- Os alunos menos integrados na turma e, por isso, enquadrados na categoria de “Rejeitados” em todas as dimensões;
- O aluno que obteve mais rejeições em todas as dimensões, ainda que tenha obtido muitas aceitações na dimensão lúdico-desportiva;
- Os alunos mais integrados na turma e, por isso, enquadrados na categoria de “Populares” em todas as dimensões;
- O aluno que obteve mais aceitações no total das três dimensões;
- Uma evidente separação nas relações interpessoais entre os alunos do sexo masculino e feminino.

Face aos resultados, os principais objetivos a trabalhar foram a aproximação dos alunos do sexo masculino e feminino e a integração dos alunos enquadrados na categoria “Rejeitados”, de forma a fomentar as relações positivas entre os alunos. Como fragilidade, realço a dificuldade em definir grupos de trabalho específicos que concorressem para a promoção de relações sócio afetivas positivas entre os alunos, por ser uma turma muito numerosa e as relações entre os alunos serem distintas para cada dimensão e de análise complexa. Desta forma, como estratégia deixei apenas algumas possibilidades no documento orientador, dando liberdade ao professor para o analisar e definir os grupos de trabalho consoante o objetivo a atingir.

A análise da dimensão académica foi importante para perceber quais os alunos que tinham dificuldade em trabalhar em grupo e, por isso, não eram escolhidos para integrar o grupo dos colegas. Assim, era necessário intervir junto destes para promover a cooperação com os colegas, pelo que como estratégia sugeri, em reunião intercalar de CT, que cada grupo fosse constituído tivesse pelo menos um aluno enquadrado na categoria de “Populares” ou “Mais Desejados” e outro aluno enquadrado na categoria de “Menos Desejados” ou “Rejeitados”, de preferência de sexos distintos para não exacerbar a separação verificada entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino. De referir que no 2º Período Letivo, os alunos tiveram de produzir um trabalho escrito em grupos formados de acordo com esta dimensão. Posso destacar pontos positivos e negativos com esta seleção. Como ponto positivo destaco que estes entreajudaram-se nos momentos em que acompanhei a produção do trabalho na Biblioteca Escolar. Por não terem terminado o trabalho nestes momentos dividiram tarefas, resultando como ponto negativo o facto de alguns alunos referirem que o colega não fez a sua parte, não mostrando a eficácia esperada desta estratégia. Concluo, assim, que seria necessário mais acompanhamento até que estes desenvolvessem autonomia para trabalhar e cooperar sem existirem conflitos.

Os resultados da dimensão lúdico-desportiva serviram as aulas de EF, não tendo sido fácil utilizar grupos para estes objetivos, por serem frequentemente utilizados grupos de nível nas aulas. Desta forma, pelos resultados obtidos foi possível perceber os alunos que tinham mais dificuldades a nível motor e também os que apresentavam um comportamento disruptivo e, por isso, não só não eram escolhidos pelos colegas como ainda eram rejeitados. A separação no envolvimento afetivo entre os diferentes sexos foi reduzida para esta dimensão, pelo que as aulas de EF revelaram-se um meio favorável à interação entre os alunos para que um dos objetivos pudesse ser atingido. Relativamente ao aluno que obteve mais rejeições no total das dimensões, caracterizado com DAC, procurei ao longo do ano realçar as suas características positivas e moderar o seu comportamento e relações sócio afetivas com os colegas. Este aluno, ainda que tenha ficado retido no 8º ano pelo seu comportamento negativo e número elevado de sanções disciplinares, terminou o ano integrado na turma e relacionando-se bem com os colegas. Este foi um trabalho conjunto com a DT, nas aulas de Cidadania, onde sistematicamente apelámos ao bom comportamento e procurámos desenvolver relações sócio afetivas positivas entre todos, visto que a relação do DT com os alunos desenvolve-se não só nas tarefas de direção de turma, mas também no planeamento, organização e condução das aulas da disciplina de Cidadania.

O AEBF estabeleceu um referencial de Educação para a Cidadania, que refere que a cidadania deve ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos no PE do Agrupamento, onde se enquadram as capacidades de promover um projeto ético de ação solidária que privilegie a promoção da Dignidade Humana, o Desenvolvimento Sustentável, a Democracia, a Paz e a redução do sofrimento, das injustiças, das desigualdades e da infelicidade. Deseja-se,

assim e para além dos alunos serem portadores do significado de estarem no Mundo, que estejam animados pela vontade de participar na sua mudança, pela transição da reflexão para a ação. Enquanto espaço de debate, foram abordados diversos temas nas aulas de Cidadania: 1) Identidade Pessoal; 2) Educação para a Segurança e para a sociedade de informação: prevenir aproximações abusivas; e 3) Alimentação e Atividade Física. Aproveitámos de igual forma, temas correntes como os “Refugiados” e o programa “E se fosse consigo?”, para debater e clarificar as ações de cada aluno enquanto cidadão, portador de direitos e de deveres e promotor do desenvolvimento humano. As aulas serviram igualmente para comunicar informações importantes decorrentes das reuniões de CT e EE, e apelar sistematicamente ao bom comportamento no espaço da aula.

O clima estabelecido na turma até ao 3º Período, proporcionou aos alunos sentimentos de confiança e bem-estar, dando-lhes a entender que as aulas de Cidadania eram um espaço seguro para debater estes temas. Desta forma, verificou-se uma grande adesão por parte dos alunos, em que estes partilharam experiências “delicadas” vividas no seio familiar ou com os amigos. As relações entre todos ficaram fortalecidas e as divergências sentidas no início do ano letivo e verificadas no “Estudo Sociométrico” foram sendo progressivamente colmatadas, pois foram-se conhecendo cada vez melhor e respeitando as opiniões uns dos outros. De realçar que aproveitei alguns temas para realizar dinâmicas em grupo de acordo com os resultados do estudo sociométrico. Os *feedbacks* providenciados pela professora após cada aula foram positivos e a professora referiu gostar das atividades e dinâmicas planeadas, da minha intervenção e da relação que estabeleci com a turma.

A relação de cooperação estabelecida com a professora foi bastante vantajosa no desenvolvimento de todas as atividades, sentindo que foi fulcral para todo o meu processo de formação. O bom clima e as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos do 8º-9º foram consolidados na última aula de Cidadania, com a realização de uma atividade onde cada aluno ofereceu uma fatia de bolo ao colega cuja relação no decorrer do ano letivo tinha sido menos positiva. Assim, como forma de redenção, muitos alunos referiram querer oferecer o bolo aos alunos “Rejeitados” e “Menos Desejados” no conjunto das três dimensões analisadas.

## 5. É proibido cair – O Medo da Avaliação

“You can discover more about a person in an hour of play  
than in a year of conversation”

*Platão*

Araújo (2015) destaca a importância da avaliação enquanto ferramenta poderosa na promoção da aprendizagem dos alunos. Desta forma, ao longo do estágio pedagógico, procurei aplicar e desenvolver práticas avaliativas de qualidade, que serão descritas no decorrer do capítulo com o propósito de futuramente reforçar as que contribuíram positivamente para a aprendizagem dos alunos e melhorar onde foram sentidas maiores dificuldades.

A percepção dos alunos face à “avaliação” pode condicionar a forma como estes tiram proveito da mesma. Por estar, frequentemente, associada a momentos de *stress* e de um resultado que finda em si, positivo ou negativo, os alunos podem perceber a avaliação como uma fonte de pressão, afetando negativamente o sentimento de competência, autonomia, envolvimento interpessoal e a motivação dos alunos perante a disciplina (Pereira & Carraça, 2015). Tal foi evidenciado pela forma como os alunos reagiram à explicação dos critérios de avaliação na primeira aula, com interjeições de espanto e preocupação, denotando que a perspectivam apenas com o propósito de classificação. Assim, tornou-se relevante mudar a percepção dos alunos, para que entendessem a avaliação como uma informação útil acerca das suas competências e por conseguinte, favorecer motivações mais autónomas para a prática.

Segundo Araújo & Diniz (2015) a avaliação pode ser entendida como um processo de recolha, interpretação e divulgação de evidências, orientado por um propósito definido à partida. Ainda que, presente no Capítulo III, Secção I, na alínea 1) do artigo 23º do Dec. Lei n.º 139/2012, a avaliação constitua “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos”, estes pareciam entendê-lo com uma conotação negativa. Para tal, de acordo com Araújo (2015) revela-se importante que ambos, professor e aluno, possuam uma ideia clara dos objetivos de aprendizagem, considerando que estes constituem a principal referência para a avaliação dos progressos na aprendizagem. Por conseguinte, explicitarei que a avaliação ocorria em todos os momentos das aulas, com o intuito de melhorarem as suas aprendizagens e, para isso, era importante que conhecessem de forma clara os objetivos de aprendizagem a atingir e ainda que o caminho a percorrer seria gradual e sempre com base na tentativa-erro-sucesso.

Importa distinguir avaliação sumativa de formativa, que diferem na forma de recolher e interpretar as evidências, na forma como os alunos (agentes) são envolvidos, mas sobretudo, no propósito com que essas evidências são usadas e no efeito que produzem (Araújo, 2015). Assim, neste capítulo é feita a distinção entre estas duas formas de avaliação, descrevendo e situando as



práticas adotadas pela ADEF da ESBF em função das orientações propostas pelos PNEF. Ao longo do capítulo vai-se evidenciando a interligação existente entre a avaliação, o planeamento e a própria condução das aulas, sendo ainda realçadas as dificuldades sentidas nos diversos momentos avaliativos e as estratégias utilizadas para as colmatar.

### 5.1. Avaliação Sumativa

Araújo e Diniz (2015) utilizam a sistematização de Stufflebeam e Shinkfield (2007) para definir a avaliação sumativa de acordo com: Propósito; Uso, Foco; e Função. Os autores referem que esta serve o propósito de produzir um juízo de valor sobre o objeto avaliado, com vista à determinação de sucesso ou insucesso. Assim, as evidências recolhidas são utilizadas para fazer um balanço sobre as aprendizagens dos alunos e divulgar informações sobre os seus desempenhos. Araújo (2015) acrescenta que esta avaliação das aprendizagens só parece fazer sentido quando a interpretação dessas evidências é feita com referência a critérios de avaliação.

Primeiramente, é necessário considerar as orientações definidas pelos PNEF que procuram estabelecer uma articulação desde o 1º CEB ao Ensino Secundário. Contudo, é possível diagnosticar de imediato a disparidade de práticas avaliativas face às condições de trabalho a que os professores do Agrupamento estão sujeitos. A ESBF, em particular, permite não só o desenvolvimento do programa nuclear, mas também do alternativo (no caso do golfe e do *boccia*), pelos recursos materiais e espaciais que possui. Por outro lado, o mesmo não se verifica nas outras escolas do Agrupamento, como definido no PE e referido anteriormente, sobretudo pela falta de recursos espaciais. Assim, a Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) vê, logo à partida, obstáculos ao cumprimento dos programas e compromete a articulação nos anos consequentes, evidenciando a necessidade de adaptação do currículo para garantir o sucesso mínimo dos alunos. De referir que, apesar do plano plurianual estabelecido na ESBF nem sempre possibilitar a lecionação das matérias prioritárias de cada turma, para a avaliação sumativa é possível respeitar a flexibilidade de tratamento dos conteúdos e potenciar os pontos fortes dos alunos, como explicito adiante.

Relativamente ao programa nuclear e, de acordo com o PNEF, este encontra-se dividido em 3 áreas de extensão: AFD, especificadas por níveis I, E e A; APTF; e Conhecimentos. Aquando da análise dos documentos da ESBF, foi possível verificar de imediato uma segmentação entre estas áreas, às quais são atribuídas diferentes percentagens: AFD (50%); APTF (20%); Conhecimentos (20%); e Normas e Hábitos (10%). Para cada área é atribuída uma classificação que varia de 1 a 5, essa multiplica com a respetiva percentagem e o somatório dos resultados reflete a classificação final do aluno.

Para a área das AFD, a ESBF segue as normas de referência para o sucesso em EF inscritas nos PNEF. Ainda assim, os critérios de avaliação referidos correspondem, segundo os

PNEF, ao final do 3º CEB, que para o 8º ano deveria sofrer alterações, conferindo-lhe uma perspectiva de melhoria contínua, o que não se verifica. Desta forma, cumprindo as regras de seleção das matérias, é atribuída a classificação “3” ao aluno que cumprir com 6 níveis I e 1 nível E. Importa referir que vindos da EBP, e sabendo que os professores que nela lecionam não seguem os PNEF, vi-me confrontada com uma maioria de alunos que não dominavam competências como “Lançamentos” e “Saltos”, revelando ainda medo do contacto com os colegas, com os materiais ou até mesmo de cair e se magoarem, o que não é exepetável para crianças com uma média de 13 anos e dificulta em muito a atribuição de níveis I e E.

Para a área da APTF, a classificação é atribuída consoante o número de testes em que cada aluno se situa na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), com referência aos testes da plataforma do FITEscola, ainda que com algumas adaptações. Assim, foram sujeitas a avaliação a composição corporal dos alunos – através do cálculo do IMC –, a aptidão aeróbia – teste de vaivém ou teste de escola (Cooper adaptado) –, a aptidão muscular – testes de abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical –, e flexibilidade – ombros e membros inferiores. É atribuída a classificação de “3” nesta área ao aluno que se situa na ZSAF em três testes, dos quais um tem de ser de aptidão aeróbia. Se o aluno se situar na ZSAF em quatro testes, com obrigatoriedade de, pelo menos um ser de aptidão aeróbia, um de aptidão muscular e um de flexibilidade é-lhe atribuída classificação “4”. Tendo nove alunos com excesso de peso e quatro abaixo de peso, percebi de imediato a difícil tarefa que teria pela frente. Cumprindo com as orientações definidas pela ADEF (utilizando o teste de Cooper adaptado, como teste de aptidão aeróbia) foi atribuído “2” na área da APTF a apenas um aluno no 1º período, por outro lado seguindo as orientações dos PNEF, apenas cinco alunos poderiam vir a ter classificação 3 no final do 1º período letivo. Uma limitação sentida nesta área foi a necessidade de adaptação do currículo face aos alunos com excesso de peso. Por não estarem definidas pela ADEF e especificadas num documento (Protocolo de Avaliação, por exemplo) as adaptações a efetuar para os alunos com excesso ou baixo peso, ou até com NEE’s, os professores estão sujeitos a práticas avaliativas díspares entre si. No meu caso, relato que a adaptação do teste de força dos MS para os alunos com excesso de peso, consistiu na colocação dos joelhos no chão para a realização das extensões de braços.

Para a área dos Conhecimentos, em função da classificação dos testes de avaliação, de trabalhos de grupo e apresentações orais ou de relatórios das aulas, as notas eram distribuídas de forma que o “3” correspondia a 50-69%, o “4” a 70-89% e o “5” a 90-100%. Os instrumentos utilizados para esta área são definidos pelo professor, de acordo com os objetivos estabelecidos para cada ano e ciclo de escolaridade definidos pela ADEF e passíveis de serem consultados no plano plurianual.

Por último, é nas Normas e Hábitos que os professores procuram subir a classificação dos alunos, porém se fossem seguidos os critérios, atendendo ao reduzido número de alunos que tomam banho a seguir às aulas, esta área só servia para retirar 0,5 valores da classificação final. Ainda assim, nos PNEF não é possível encontrar esta última área adotada pela ESBF, pois está inerente à consecução das 3 áreas de extensão.

Em diálogo com os professores da ADEF, estes relataram que o motivo da segmentação das áreas tinha como objetivo garantir um sucesso mínimo aos alunos, pois caso contrário nenhum tinha sucesso (entenda-se, classificação final 3/10 valores) na disciplina. Esta segmentação que possibilita um “falso” sucesso traz, no meu entender, um conjunto de problemas. Em primeiro lugar, verifica-se uma desvalorização da disciplina na quebra da aplicação real das orientações e da articulação entre os ciclos de ensino que, por conseguinte, dá a entender não existirem quaisquer obstáculos à aplicação dos programas. Mais concretamente, a relutância em atribuir classificações negativas na disciplina de EF, dá indicação de sucesso quando a realidade expressa o contrário. Aquando da atribuição das classificações ao 8º-9º no 1º período, aplicando os critérios estabelecidos pela ESBF, em 27 alunos, 7 tiveram classificação negativa (2 valores) no 1º período, o que foi recebido por parte dos restantes professores com surpresa durante as reuniões de CT e de EE, ainda que tenha aumentado o compromisso dos alunos e dos EE com a disciplina. No 2º e 3º período, o compromisso dos alunos e dos EE com a disciplina aumentou e as classificações negativas reduziram para 5 e 0, respetivamente. Seguidamente, a necessidade da formação contínua dos professores não se viu cumprida, comprometendo a melhoria da qualidade do ensino na aplicação desvirtuada dos PNEF. Como forma de colmatar esta lacuna, seria importante todos os professores de EF e de EEFM do Agrupamento realizarem encontros de partilha de experiências pedagógicas e análise das tomadas de decisões curriculares, o que não se verificou pois exigia um compromisso acrescido por parte de todos os envolvidos. Posteriormente à aplicação do Projeto de Investigação, o NE poderia ter dinamizado uma ação de intervenção, aproveitando o orientador da faculdade, dada a sua posição como Presidente da Sociedade Portuguesa de EF, como orador e motivador de práticas avaliativas de qualidade.

## 5.2. Avaliação Formativa

No que diz respeito à avaliação formativa e de acordo com a sistematização de Stufflebeam & Shinkfield (2007) adaptada por Araújo e Diniz (2015), esta tem como propósito a melhoria das aprendizagens, servindo como guia para a tomada de decisões. Foca-se nos objetivos da aprendizagem, tendo como função providenciar *feedback* para a melhoria.

Com vista à promoção do sucesso de todos os alunos, esta “avaliação para as aprendizagens” assume como propósitos formativos a orientação do ensino e regulação das aprendizagens (Araújo, 2015). Mais concretamente, toda a informação recolhida pode ser

utilizada para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, permitindo a adaptação dos mesmos às efetivas necessidades dos alunos.

Carvalho (1994) faz referência a duas modalidades distintas da avaliação formativa, a primeira que adquire um caráter informal por ocorrer em todas as aulas e resultar das interações dos alunos com o professor, com os seus pares, e com as tarefas propostas; e a segunda que adquire um caráter formal e pontual, de balanço das aprendizagens e permite ao professor ajustes ao nível das decisões de planeamento. Se a primeira se refere comumente à avaliação contínua, para a segunda destaco os momentos de AI e os que antecediam decisões respeitantes à especificação de cada uma das etapas que constituíram o plano de turma.

### 5.2.1. Avaliação Inicial

Como primeira tarefa no âmbito do processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos, surgiu a AI. Zabalza (2000) destaca a contribuição da AI para as consequentes decisões de planeamento da turma, pelo que serve o propósito de identificar matérias prioritárias e aspetos críticos para o seu desenvolvimento. O autor acrescenta que esta permite a recolha de informações necessárias à orientação da formação de grupos de nível dentro da turma e a definição de prioridades de desenvolvimento para as etapas seguintes. Assim, com vista a recolher todas as informações necessárias para a tomada de decisões de planeamento do ano letivo, fui de imediato confrontada com a complexidade de observar, avaliar, registar e produzir aprendizagens, que cumulativamente com a inexperiência nos processos de instrução, gestão e organização dos alunos, trouxe-me um sentimento inicial de ineficácia. Encarei este desafio sabendo que todas as informações recolhidas serviriam para orientar toda a planificação do PEA, o que causou ainda mais pressão na recolha adequada das mesmas. Com o decorrer da prática letiva, fui experienciando a possibilidade de reajustamento das informações recolhidas nesta etapa, em momentos posteriores, que antecediam as diversas etapas, como referido anteriormente, trazendo-me algum desafogo.

Tracei, ainda, como objetivos para esta etapa a criação de regras e rotinas de trabalho, procurando gerar um clima de aula positivo através do desenvolvimento de relações afetivas positivas na turma e desta comigo enquanto professora, bem como a promoção de sentimentos de competência e autonomia perante as tarefas de aprendizagem, com o intuito de potencializar o gosto, prazer e diversão pela disciplina. Aparte da criação de regras e rotinas de trabalho, os restantes objetivos continuaram a ser alvo de desenvolvimento ao longo de todo o ano letivo, atendendo a que atitudes mais positivas perante a disciplina, melhoram a classificação na disciplina e têm repercussões positivas, profundas e duradouras ao longo da vida (Standage et al., 2003, citado por Pereira & Carraça, 2015).

Delinee, ainda, a avaliação das 3 áreas de extensão da EF, com vista a recolher as necessidades e possibilidades dos alunos e aferir o ritmo de aprendizagem dos mesmos para traçar o rumo a seguir ao longo do ano letivo.

Relativamente a esta etapa, destaco que a ausência da divulgação dos documentos da ADEF e a entrega tardia da distribuição dos espaços aos professores dificultaram a realização de um planeamento do início do ano letivo refletido e atempado. Tal culminou num período extenso e num planeamento desadequado por ter selecionado, para além dos testes de APTF, um total de 19 matérias e submatérias para avaliação no espaço de 8 semanas, com o objetivo de observar todos os alunos no máximo de matérias. Se por um lado, não cumpri com a duração de 4 ou 5 semanas apontadas por Carvalho (1994) como um período de tempo alargado para esta etapa, por outro denoto que consegui recolher informações de um número consideravelmente elevado de matérias, desenvolvendo logo à partida as minhas capacidades de condução e avaliação do ensino, assim como de um constante ajuste e reformulação do planeamento para garantir a consecução dos objetivos a que me propus a atingir.

No que concerne às AFD, planeei avaliar os Jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Voleibol, Andebol e Basquetebol), os Desportos de Raquetes (Badminton e Ténis de mesa), a Ginástica (Solo, Acrobática e Aparelhos), o Atletismo (Corrida de Velocidade, Estafetas, Barreiras e Salto em Altura), as três danças destacadas pela ADEF para o 8º ano (Tia Anica, Merengue e Saudação), a Patinagem, e a Orientação e o Corfebol (como matérias alternativas). A distribuição das matérias pelas semanas teve em consideração os espaços e a polivalência destes. Com exceção da Patinagem, do Corfebol e das Danças tradicionais – Tia Anica e Saudação, determinei as possibilidades e dificuldades da maioria dos alunos para a maioria das matérias estabelecidas.

Na ausência de um Protocolo de Avaliação, estabelecido pela ADEF, o NE propôs os critérios de avaliação e as condições de realização a serem aplicadas em cada matéria, ainda que já se tivesse iniciado a etapa de AI. O facto de ter planeado abordar cada matéria mais do que uma vez nesta etapa deu-me a possibilidade de reajustar os diagnósticos das capacidades e possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Com base nos critérios de avaliação estabelecidos desenvolvi as folhas de registo. Estas inicialmente eram compostas por uma grelha com as diversas competências expressas nos níveis I e E, para preenchimento com um certo se “Faz” ou uma cruz se “Não faz”. Adicionalmente, tinha duas colunas para preencher com o nível em que se situavam e com o nível prognosticado e a atingir no final do ano. Estas grelhas de observação foram sendo modificadas para facilitar a sua aplicação, pois no início terminava as aulas com a grelha muito pouco preenchida, a gestão dos alunos, do tempo e dos materiais não tinha sido eficiente, e sentia como se não tivesse produzido quaisquer aprendizagens. Assim, destaco dois

exemplos que mostram a minha evolução na aplicação das grelhas de registo e como as estratégias de ensino utilizadas durante a aula tiveram influência na recolha acertada das informações.

Primeiro, para a matéria de Basquetebol, produzi uma grelha com 10 competências a preencher para cada aluno (5 para o nível I e 5 para o nível E), resultando num total de 270 informações a observar e preencher com o respetivo símbolo, o que se revelou inexequível. Em diálogo com os professores orientadores, chegámos à conclusão que era fundamental existir um espaço na grelha que permitisse escrever informações importantes sobre cada aluno, sendo essa a verdadeira avaliação. Assim, percebi a importância de conhecer de forma exata e exhaustiva quais os critérios de avaliação e os indicadores de observação, escrevendo exclusivamente o necessário, pois, por exemplo, se o aluno não conhecer as principais regras do jogo, dificilmente vai cumprir com as restantes competências associadas à matéria. Optei por encurtar a grelha, observando apenas o nível I e criei a referida coluna que me permitiu escrever observações pertinentes sobre cada aluno. Seguidamente, para a matéria de Ginástica de solo, optei por dinamizar uma aula por estações, dando aos alunos as folhas para eles preencherem, visto ter um total de 24 critérios e indicadores para registar por aluno e ter de lecionar em simultâneo as outras matérias de Ginástica acrobática e de Badminton, ainda que não fossem o foco. Tal revelou-se inexequível, pela falta de autonomia que estes tinham na realização da sequência gímnica, perdendo inclusive mais tempo na leitura da grelha do que na realização e preenchimento dos exercícios gímnicos. Terminada a aula, sem informações recolhidas adequadamente e com a sensação de querer estar em todas as estações em simultâneo, mas na realidade não ter estado com qualidade em nenhuma estação, procurei adotar uma estratégia para aplicar na aula seguinte em que fosse abordar a Ginástica de solo. Por conseguinte, resolvi a dificuldade usando um estilo de ensino que não requeresse autonomia por parte dos alunos e fosse de mais fácil observação - comando e tarefa. Todos em simultâneo, ou por vagas, realizavam as situações de aprendizagem propostas e ia anotando apenas as informações pertinentes, conseguindo recolher informações com mais exatidão. Igualmente importante foram os momentos a seguir ao término da aula onde ainda me lembrava de informações e procedia ao registo das mesmas, como também os diálogos com os meus colegas de estágio que permitiram um confronto de informações com mais exatidão.

Relativamente à APTF, esta também foi calendarizada e sofreu diversas alterações. A maior dificuldade sentida foi o registo de todas as informações dos alunos nos diferentes testes, em simultâneo com a leção e registo das matérias das AFD. Por conseguinte, adotei como estratégia a criação de uma ficha de registo individual, onde os alunos poderiam registar as suas informações à medida que iam realizando os testes. Como limitações, era evidente a possibilidade de que os alunos não preenchessem com exatidão as informações e estas serem visíveis pelos colegas que ajudavam no preenchimento. Com o decorrer das aulas e com as diversas aplicações destes testes, o processo de recolha destas informações foi-se tornando mais automático através da adoção de diferentes metodologias de aplicação dos testes e de recolha das informações. Da

mesma forma, as aulas em que as condições climatéricas não permitiram a prática, serviram para recolher informações relativas aos testes de APTF e à Área dos Conhecimentos, revelando que na primeira semana de aulas podia ter iniciado a aplicação dos testes de APTF.

Para os Conhecimentos, a ADEF, em reunião, acordou que não seria realizada a AI de conhecimentos com recurso a um teste diagnóstico escrito, devido à elevada frequência de notas insuficientes nos anos anteriores. Para aferir o conhecimento dos alunos, foram definidos, também pela área disciplinar, quais os temas a serem abordados nas aulas, através da utilização de questionamento geral. Os temas respeitantes ao 8º ano incidiam sobre as capacidades físicas e o seu desenvolvimento, a atividade física como fator promotor da saúde, normas de segurança individual e coletiva, e promoção do espírito desportivo. O registo do nível de conhecimento dos alunos, tendo por base o questionamento geral, foi uma limitação, pois só os alunos que sabiam se disponibilizavam a responder, e numa turma tão numerosa não foi fácil obter uma participação equitativa de todos os alunos e uma recolha de informações acertada. O questionamento dirigido, nas fases de instrução e de reflexão final das aulas, foi uma estratégia que utilizei em todas as aulas subsequentes.

O fraco nível dos alunos em geral e as capacidades que evidenciaram nesta etapa, atendendo ao exetável para uma turma de 8º ano de acordo com os PNEF, não me permitiram prognosticar com facilidade, ainda que alguns se tenham destacado pela positiva reagindo bem ao *feedback* providenciado e revelando um bom ritmo de aprendizagem. Desta forma, como referido anteriormente, o estabelecimento dos objetivos a atingir para cada grupo de nível, tendo em consideração a individualidade dos alunos, foi um processo demorado e bastante refletido, procurando sempre que estes fossem desafiantes, contudo atingíveis para obter elevados níveis de empenho e motivação (Rosado e Mesquita, 2011).

Nesta fase inicial, o planeamento teve um impacto significativo na condução e nos momentos avaliativos durante as aulas. Iniciei esta etapa com um planeamento pouco ajustado ao nível de autonomia dos alunos, pelo que as aulas evidenciaram muitas vezes uma “desordem controlada”, com momentos de instrução pouco claros e concisos, a gestão do espaço e do tempo pouco eficiente, ainda que os alunos estivessem em prática motora. Com o aprimorar do planeamento, no que concerne à gestão do tempo, espaço e materiais, às grelhas de observação, dos momentos de instrução, das estratégias para a aplicação dos testes de APTF no contexto da turma, assim como das situações de aprendizagem mais adequadas à recolha das informações dos alunos nas diferentes matérias, a condução das aulas tornou-se mais organizada e com objetivos de aprendizagem mais claros, facilitando a recolha das informações e o PEA. Posteriormente, as informações recolhidas de forma mais ajustada à realidade dos alunos serviram para a realização do Plano Anual de Turma (PAT), que serviu de referência ao planeamento de todo o restante ano letivo. Por último, importa realçar que ao longo do ano letivo, sobretudo nos balanços das

Unidades de Ensino (UE) e das Etapas, foram feitos ajustes nos objetivos a atingir para cada grupo de nível e para cada aluno individualmente, demonstrando mais uma vez a interligação contínua do planeamento, avaliação e condução.

### 5.2.2. Avaliação Contínua

O ARG (2002) sistematiza de igual forma um conjunto de princípios inerentes a uma avaliação verdadeiramente formativa. Desta forma, enuncio cada um deles reportando-os há minha prática pedagógica. Em primeiro lugar, a avaliação deve ser parte integrante do plano de ensino e aprendizagem (ARG, 2002). Assim, no PAT, nos Planos de Etapa e de UE, assim como nos balanços realizados, é possível consultar todas as informações recolhidas sobre como os alunos se situam na sua aprendizagem e verificar o progresso face aos objetivos traçados. Como referido anteriormente, a maior dificuldade sentida foi a tomada de decisão no que respeita a traçar objetivos de aprendizagem, de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos. Com o decorrer da prática pedagógica, tomei consciência da flexibilidade inerente ao PEA, pois era-me permitido, em cada balanço e novo plano realizados, ajustar as informações recolhidas durante os momentos de AF para que os alunos assegurassem os objetivos. Concomitantemente, foi possível verificar que a avaliação, o planeamento e a condução das aulas, estavam de tal forma interligados que qualquer alteração numa das partes influenciava a outra. Destaco ainda que, com a ajuda dos orientadores, fui aperfeiçoando os Planos de Etapa, e se, no Plano de Etapa 1 descrevi de forma resumida os objetivos a atingir para cada matéria, no Plano de Etapa 2, fiz uma descrição mais pormenorizada referindo os alunos a observar em cada nível diagnosticado-prognosticado, e no Plano de Etapa 3, ajustei e realcei os alunos prioritários e os critérios subjacentes aos objetivos a atingir, refletindo-se numa avaliação com mais qualidade. Araújo e Diniz (2015) referem ainda a importância de incluir estratégias de ensino e planear a adequação do *feedback* a providenciar, pelo que procurei recorrer a *feedback* de qualidade, planeando-o atempadamente e procurando adequá-lo às necessidades de cada aluno.

Em segundo lugar, deve reconhecer a totalidade dos desempenhos de todos os alunos, promovendo a compreensão dos objetivos traçados e dos critérios de avaliação (ARG, 2002), pelo que desenvolvi a “Ficha de registo individual do aluno”. Nesta podiam ser consultados os objetivos a atingir e os respetivos critérios de avaliação, para as áreas das AFD e da APTF, atribuindo-lhes progressivamente maior responsabilidade e autonomia para atingirem esses mesmos objetivos e cooperarem com os colegas. Destaco duas dificuldades sentidas: a primeira respeitante à criação de uma ficha para a área dos Conhecimentos, que procurei colmatar realizando questionamento direto nas aulas e abordando os conhecimentos nas fichas de autoavaliação; a segunda, uma limitação que remete para o incumprimento de outro princípio, respeitante à forma como os alunos aprendem, mais do que o que aprendem (ARG, 2002; Araújo,



2015), mais concretamente, os objetivos traçados terminavam em si mesmos, não especificando as componentes críticas associadas ao cumprimento dos mesmos, nem deixando espaço para que estes pudessem escrever se necessário. Assim, fui verificando que os alunos simplesmente procuravam adquirir as competências associadas a cada área de extensão, não se focando no processo de aquisição das mesmas. Contudo, como ponto forte, os alunos não só tomaram conhecimento dos objetivos a percorrer com clareza, como questionavam-me como podiam adquirir determinada competência, melhorando simultaneamente o *feedback* necessário a providenciar. Futuramente, na realização destas fichas procurarei deixar espaço para que estes possam escrever o que sintam necessário no decorrer da instrução inicial ou da reflexão final da aula.

Retomando os princípios, é de ressaltar que a avaliação foi uma prática imprescindível nas aulas, considerada como o ponto-chave para a aprendizagem (ARG, 2002), pois era através desta que os alunos compreendiam os objetivos de aprendizagem que deviam perseguir. Assim, para além de todas as estratégias já referidas, procurei também envolver os alunos na aprendizagem através de autoavaliação e avaliação interpares, promovendo simultaneamente momentos de reflexão e de pensamento sobre a ação (ARG, 2002; Araújo, 2015), importantes para desenvolver os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo (Crum, 2017).

Segundo Rosado (2003) a autoavaliação e heteroavaliação são entendidas como instrumentos poderosos na avaliação, que permitem alcançar diversos objetivos pedagógicos. O mesmo autor acrescenta que o envolvimento dos alunos no PEA, tornando-os responsáveis pela construção da sua própria aprendizagem através do domínio dos conteúdos, dos objetivos das tarefas e dos critérios de avaliação, parece favorecer a responsabilização do aluno e o domínio do autocontrolo. Araújo (2015) acrescenta ainda que a promoção da autoavaliação tem benefícios que vão além da melhoria das aprendizagens, ao desenvolver o entusiasmo pela reflexão, aumentar a autoestima, reconhecer que os pares também têm dificuldades e reconhecer essas dificuldades como verdadeiras oportunidades para aprender. Nesta linha de pensamento, a realização da autoavaliação e da avaliação interpares por parte dos alunos, foi um objetivo a que me propus atingir desde a primeira aula prática. Com a realização da autoavaliação pretendia integrar e tornar os alunos agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Assim, realizei uma ficha a ser aplicada no final de cada período com vista à consciencialização das aprendizagens que os alunos adquiriram. Tanto no 1º período letivo, como no 2º, apliquei uma ficha onde estavam descritas quais as competências referentes a cada área definidas pela ADEF e o preenchimento era efetuado com cruces se o aluno “Cumpria” ou “Não cumpria”. Após reflexão sobre a intencionalidade da mesma com os colegas do NE e os orientadores, optei por aplicar uma ficha diferente no 3º período letivo, onde os alunos necessitavam de preencher com as competências adquiridas em cada uma das áreas referidas anteriormente, constatando os conhecimentos que os alunos realmente adquiriram. No futuro pretendo aplicar a ficha realizada

no 3º Período em todos os momentos para o efeito, por ser a que melhor revelou o conhecimento dos objetivos e as aprendizagens adquiridas.

No que diz respeito à avaliação interpares, esta não surtiu os efeitos pretendidos por não ter dedicado tempo necessário para a reflexão das informações recolhidas. Simultaneamente, para que esta tivesse a eficácia pretendida era necessário que os alunos já tivessem adquirido conhecimento das competências a atingir e componentes críticas, para terem a capacidade de analisar os colegas e providenciar-lhes *feedback* para que pudessem atingir os objetivos propostos. Assim, sinto que neste ano o foco para os alunos foi sobretudo a aquisição de regras, rotinas de trabalho, disciplina e desenvolvimento de um clima de aula favorável à aprendizagem, para que estes pudessem começar a desenvolver a aprendizagem com base numa avaliação criterial, até então inexistente. De igual forma, o meu foco no PEA foi adquirir competências de instrução, de gestão e organização temporais, espaciais e materiais, não me possibilitando aprofundar esta vertente como pretendido, ao remeter o processo de aprendizagem para os restantes alunos, através da utilização de estilos de ensino mais divergentes, de forma a envolvê-los no PEA. Dando continuidade à lecionação das aulas com esta turma, aprofundaria o trabalho, no sentido de dar mais autonomia aos alunos, na gestão da sua aprendizagem, revelando assim, a importância da articulação horizontal e vertical no currículo.

Em jeito de conclusão considero a avaliação um ponto fulcral no ensino e aprendizagem dos alunos, a qual se devidamente aplicada, tem benefícios que vão muito além da melhoria do domínio psicomotor, como a melhoria do domínio cognitivo e afetivo. Por tudo o referido, procurei que as práticas avaliativas fossem construtivas, de forma a afetar positivamente a motivação do aluno (ARG, 2002), o que melhorou progressivamente a minha capacidade de planeamento das UE, que foram sendo mais explícitas e passíveis de serem compreendidas por mim e pelos Orientadores e, por conseguinte, melhorou a minha capacidade de condução das aulas e sobretudo de produzir aprendizagens.

## 6. Erro & Sucesso: A Falsa Dicotomia

*Errar: “enganar-se em; não acertar com”*

*Sucesso: “o que tem bom resultado; resultado de ação ou empreendimento”*

É expectável uma divisão lógica entre o erro e o sucesso como dois opostos que findam em si. Ainda que opostos em significado, apresentam-se de tal forma interligados que não existe um sem o outro e até mesmo quando julgamos ter atingido o sucesso, a circunstância altera-se e vem-nos ensinar que é preciso atingir um novo e melhor resultado. Esta perspetiva ganha forma tanto no meu PEA como no dos alunos e a formulação de etapas, que visa a definição de períodos para alcançar determinados objetivos, vem garantir que a aprendizagem é percecionada como uma melhoria gradual. Finalizada esta etapa do meu processo de formação, face às circunstâncias que me foram apresentadas no estágio pedagógico, considero que terminou com resultados positivos. Ainda assim, as dificuldades sentidas serviram para a construção de estratégias que conduziram a melhores práticas pedagógicas. Numa abordagem de melhoria contínua, Masaaki Imai, pai da filosofia Kaizen, tem como lema “hoje melhor do que ontem, amanhã melhor do que hoje”, pelo que cada experiência de lecionação que sucederá será nova e diferente e é esse desafio que cativa a busca pela superação. O erro foi e será constante e imprescindível no decorrer do meu desenvolvimento profissional, para garantir uma melhoria contínua na qualidade do ensino.

Ao ser confrontada no decorrer das aulas por alunos que não eram compreensivos com as dificuldades dos colegas e que mostravam relutância em realizar situações de aprendizagem afirmando que “não conseguiam”, emergiu com uma importância acrescida o objetivo de os consciencializar que o erro é a chave do sucesso. Assim, ainda que Rink (2014) se refira à contribuição da disciplina de EF para a literacia física dos alunos, que envolve o desenvolvimento dos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo, Crum (2017) realça o domínio afetivo como sendo a base para desenvolver todas as outras aprendizagens. De facto, Crum (2017) acrescenta que se não existir uma boa interação entre o professor e os alunos, se os alunos não se sentirem fisicamente e socialmente seguros e não estiverem motivados para a prática de exercício físico, a aprendizagem nos outros domínios ficará consequentemente comprometida. Metzler (2011) destaca que, mesmo que uma situação de aprendizagem priorize o desenvolvimento de um domínio sobre os outros, todos são alvo de aprendizagem ainda que de forma indireta. Contudo, refere que a definição de prioridades permite que o professor fique mais confiante que os alunos estão realmente a aprender de acordo com os objetivos formulados. Ainda que todas as aulas tivessem em vista o desenvolvimento dos três domínios referidos, podia ter formulado objetivos específicos para os três domínios, adaptando-os simultaneamente às situações de aprendizagem e às necessidades de cada aluno. Não tendo definido objetivos concretos para o desenvolvimento do domínio afetivo, este estava implícito nas tarefas e incluído em todos os momentos das aulas

para todos os alunos, através do desenvolvimento das relações interpessoais e da manutenção de um clima de aula positivo com foco na aprendizagem e na melhoria contínua.

Para as aulas, como para tudo com que se deparam ao longo das suas vidas, os alunos necessitam de desenvolver não só as competências psicomotoras que os permitam adotar estilos de vida ativos e saudáveis, como as suas competências sociais e psicológicas, revelando que a disciplina de EF não se cinge à apropriação de habilidades técnicas e conhecimentos. De forma geral, visa um desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, promovendo estilos de vida ativos e estimulando, simultaneamente a capacidade reflexiva e argumentativa, indo ao encontro da perspectiva sociocrítica referida anteriormente.

Neste capítulo é feita uma reflexão das práticas pedagógicas na disciplina de EF e no DE, enquanto professora responsável por uma turma do 8º ano e coadjuvante de um núcleo de Andebol Feminino, respetivamente. São destacados os pontos fortes, as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para atingir melhores resultados nos processos de planeamento, avaliação e condução do ensino. Num primeiro momento abordo o PAT por ser o documento que guiou o ensino na disciplina de EF após a etapa da AI, e em seguida refiro-me às diferentes etapas de aprendizagem estabelecidas. Por último abordo o DE, referindo ainda como este contribuiu para a melhoria do ensino na disciplina de EF.

### 6.1. Avaliar-Ensinar, Planear: Um ciclo

O ensino na sua complexidade e imprevisibilidade engloba três dimensões – Planeamento, Avaliação e Condução. Embora aparentemente segmentadas, estas não se revelaram independentes, dado que as dificuldades sentidas numa das dimensões, qualquer que fosse, implicava uma dificuldade consequente nas outras dimensões. Inácio et. al (2014), no seu estudo analisam as dificuldades sentidas por um grupo de professores estagiários ao nível do planeamento. Os autores constataram que inerentes a estas foram destacadas dificuldades na avaliação de desempenho dos alunos e na condução das aulas, ao nível dos processos de gestão e organização, clima relacional e disciplina. Dessarte, parecem existir evidências de uma relação entre todas estas dimensões as quais corroboro pela relação que a AI teve na realização do PAT e a avaliação contínua teve nos restantes planos de etapa e de unidade de ensino (UE) no que respeita ao estabelecimento de objetivos e formulação de estratégias pedagógicas. Por sua vez, a relação destes com a condução das aulas nos 4 pontos-chave que a caracterizam (Instrução, Gestão e Organização, Clima e Disciplina). Estas dimensões apresentaram-se no decorrer do ano letivo como um ciclo que não findava, onde quaisquer alterações efetuadas ia suscitar uma nova alteração nas dimensões consequentes.

Ainda que a avaliação tenha regido grande parte do meu foco neste PEA na disciplina de EF pela importância que representa na promoção das aprendizagens dos alunos, esta só teve

sucesso quando planeados todos os elementos inerentes à condução das aulas. Suportado pelo Plano Individual de Formação, realizado no início do estágio e onde foram projetadas as dificuldades que viria a sentir, assim como as estratégias que iria utilizar para as ultrapassar, este capítulo reflete a análise da evolução das minhas capacidades nas três dimensões face ao contexto onde estive inserida e à experiência que no momento obtinha.

Assim, começo por destacar o planeamento de todo o ano letivo na disciplina de EF, convergindo para uma análise por etapas da evolução do PEA. De seguida analiso a importância das experiências de lecionação a tempo inteiro, ao 1º e ao 2º CEB, assim como do DE para o meu desenvolvimento profissional.

#### 6.1.1. Plano Anual de Turma

Com vista a potencializar as aprendizagens significativas dos alunos, o planeamento cumpre a função de orientar o processo de ensino, atentando, entre outros fatores, na natureza da comunidade envolvente, nos recursos espaciais e materiais disponíveis e nas necessidades e particularidades de cada aluno (Matos, 2010, citado por Inácio et. al, 2014; Siedentop, 1983). Consultando o PNEF, é possível perceber que o PAT tem em vista o aperfeiçoamento dos alunos, sendo para isso utilizadas as informações recolhidas na etapa de AI na formulação das prioridades de desenvolvimento através da seleção e operacionalização dos objetivos.

Findada a etapa de AI, seguiram-se dois desafios. O primeiro de projeção dos objetivos de aprendizagem que os alunos iriam atingir para a disciplina de EF ao longo do ano e o segundo de concretização dessa mesma projeção. A complexidade e imprevisibilidade inerente ao processo de ensino (Teixeira & Onofre, 2009), vem dificultar o planeamento que já se revela complicado pela falta de experiência e formação sobre a realização e desenvolvimento do processo de planeamento.

Para a realização do PAT, em primeira instância tive em consideração as orientações descritas no PNEF. Ao organizar o PEA por etapas e não tendo tido experiência prévia na adequação do planeamento às particularidades dos alunos, a projeção das competências que estes iriam adquirir no final de cada etapa foi uma dificuldade sentida, tendo em consideração o diagnóstico efetuado e o ritmo de aprendizagem de cada aluno/grupo de alunos. Uma estratégia para colmatar esta dificuldade, como sugerem Teixeira e Onofre (2009) seria a existência de um documento-guia, dada a inexistência de linhas orientadoras para a construção do PAT, de forma a aproximar o planeamento às ações do professor.

Para cumprir com a inclusão de todos os alunos no ensino através da diferenciação da aprendizagem – duas premissas inerentes ao PNEF –, senti necessidade de consultar planos de anos anteriores procurando adaptá-los à minha realidade escolar. Esta diferenciação deve considerar os níveis em que os alunos se encontram, as suas necessidades, capacidades e

limitações e respeitar os seus ritmos de aprendizagem individuais, para proporcionar uma igualdade de oportunidades e garantir uma repercussão positiva da disciplina de EF (Ministério da Educação, 2001). Nos planos consultados pude verificar que continham aspetos relacionados com a caracterização da turma, o contexto da escola, a definição de objetivos por etapas e para cada área de extensão da EF e ainda as estratégias a utilizar para a intervenção pedagógica, mais concretamente para a instrução, gestão e organização, clima e disciplina. Achei pertinente incluir quais as estratégias a aplicar em momentos avaliativos e de transmissão de feedback, ainda que pouco desenvolvidas.

Com base nos planos consultados, decidi incluir a caracterização da turma, no que respeita às relações existentes entre os alunos recolhidas na etapa da AI e na relação destes com as matérias das AFD, assim como uma análise individual de cada aluno em função da motivação para a prática de exercício físico, da disponibilidade motora revelada e dos seus hábitos e interesses desportivos fora da disciplina. Um contributo importante para a realização do PAT teria sido a inclusão do Estudo de Turma, se este tivesse sido aplicado e analisado atempadamente, pelo que a definição dos objetivos foi sobretudo em função dos grupos de nível estabelecidos após a etapa de AI. Como tal, ao não considerar no PAT as relações existentes entre os alunos, o clima de aula nem sempre era propício à aprendizagem por conter, dentro do mesmo grupo de nível, alunos que não estabeleciam uma relação positiva entre si, o que aumentou os comportamentos de desvio. Como solução, e pertencendo ao mesmo grupo de nível em determinadas matérias, não reajustei os grupos aproveitando para priorizar o desenvolvimento da dimensão afetiva para os respetivos alunos, mediando a interação entre eles e sugerindo situações de aprendizagem onde tivessem de cooperar ou até mesmo através da utilização da avaliação inter pares e do estilo de ensino recíproco (Mosston, s.d.).

Simultaneamente, procurei ter em consideração o contexto da escola, nomeadamente os recursos espaciais e temporais alocados à disciplina de EF, pela importância que têm na distribuição das matérias pelos mesmos e na definição das etapas ao longo do ano letivo. Ainda que, Rosado (2003) refira que o *roulement* deva ser definido após a etapa da AI e consoante as prioridades e necessidades dos alunos, a ADEF definiu o mesmo logo no início do ano, obrigando-me a associar todo o planeamento das matérias e objetivos conforme os espaços disponíveis. Desta forma, a necessidade de prolongar uma matéria para a aula seguinte para dar continuidade à persecução de determinados objetivos e conteúdos pode ficar comprometida se no sistema de rotação das instalações, definido no início do ano, estiver definido que é necessário mudar o espaço da aula. Como estratégia, senti necessidade de olhar para os espaços como dotados de polivalência, o que me permitiu adequar as matérias às prioridades dos alunos, defendendo a possibilidade das aulas politemáticas associadas ao modelo por etapas, como especificado mais à frente. Este processo foi moroso e incerto, pela inexperiência na determinação da extensão das etapas em função das competências que os alunos haviam de adquirir em cada. É de relevar a

importância das reflexões conjuntas entre os meus colegas do NE, os orientadores e os restantes professores da ADEF no conhecimento das estratégias utilizadas por cada um para a construção do PAT e para a definição da extensão das etapas. Assim, destaco a metodologia do coordenador da ADEF, ainda que de difícil aplicação, por ter em consideração o número de horas a atribuir a cada matéria – tempo de prática motora – em função do total de horas da disciplina de EF – tempo-horário. Na realização do meu PAT, considerei igualmente o tempo-horário e o tempo útil da disciplina – sem contar com os minutos iniciais e finais da aula, já refletidos anteriormente –, referindo o número total de aulas por período, distribuídas pelos diferentes espaços, e a partir destas procurei distribuir, com alguma incerteza, as matérias pelo número de aulas necessárias para que se atingissem os objetivos propostos no final do ano letivo e em cada etapa. Não tendo realizado alterações na extensão dos planos de etapa, face ao preconizado no PAT, as reformulações efetuadas foram relativas à extensão das UE e aos objetivos estabelecidos para os grupos de nível e alguns alunos em particular, cujo ritmo de aprendizagem se revelou acima ou abaixo do esperado. Assim, permitiu-me comparar entre o que foi planeado inicialmente e o que realmente aconteceu, como destacam Inácio et. al (2014).

De forma a garantir a articulação vertical curricular, procurando estabelecer uma relação direta com as matérias dos anos subsequentes e consequentes, a ADEF definiu as matérias prioritárias para o Agrupamento. Para o 8º ano, o Andebol e a Corrida de estafetas tinham prioridade relativamente às matérias de Basquetebol e Corrida de barreiras, respetivamente. Contudo, para evitar o ensino por “blocos” de matérias, as últimas matérias referidas foram abordadas como complementares, ou seja, foi despendido menos tempo para a abordagem das mesmas.

Foram definidos objetivos gerais a abordar ao longo do ano letivo, transversais às três áreas de extensão da EF, como preconizados no PNEF. De seguida foram estabelecidos objetivos por área de extensão. Se para as AFD defini objetivos por etapa em função dos grupos de nível estabelecidos, para os Conhecimentos defini objetivos por período letivo e para a APTF discriminei unicamente os testes em que os alunos tiveram mais dificuldades em cumprir com os objetivos mínimos e por isso seria dado maior foco ao longo do ano letivo. As dificuldades sentidas no desenvolvimento da APTF dos alunos ao longo do ano letivo, podem ter sido motivadas pela falta de definição de objetivos intermédios para os alunos prioritários. Como estratégia será importante definir para a área da APTF objetivos intermédios a atingir em cada etapa e unidades de ensino, assegurando a continuidade das aprendizagens e indo ao encontro das reais necessidades dos alunos.

Para as AFD foram estabelecidas para cada matéria, competências transversais a todos os níveis e objetivos por etapa para cada grupo de nível. Um ponto forte foi a aferição do ritmo de aprendizagem dos alunos, seja pela caracterização individual efetuada inicialmente como pela

observação no decorrer das aulas, o que me permitiu diferenciar os objetivos intermédios e o nível prognosticado nos alunos onde o nível diagnosticado tenha sido semelhante. Esta diferenciação foi ficando mais evidente no planeamento com o decorrer das etapas. Todos os objetivos estabelecidos tiveram como referência os critérios de avaliação e indicadores de observação adaptados pelo NE ao contexto de escola a partir do PNEF.

Tendo 9 alunos com excesso de peso e 3 com baixo peso, e apesar de ter destacado no PAT a dificuldade que estes podiam sentir no desenvolvimento de algumas matérias e dos testes de APTF, não realizei adaptações nos critérios para que estes alunos pudessem atingir o sucesso, tendo em consideração os objetivos finais de ciclo. A existência de um Protocolo de Avaliação a aplicar nas escolas do Agrupamento que permitisse a coerência dos critérios de êxito para as AFD e APTF, tendo em consideração as características dos alunos e particularidades das escolas, uniformizaria as práticas entre os professores e garantia a articulação horizontal e vertical no currículo. Contudo, estas adaptações do currículo não deveriam comprometer a flexibilidade do PNEF, na sua possibilidade de destacar os pontos fortes dos alunos. Tomando como exemplo a realização do teste de aptidão aeróbia, os alunos com Asma atingiam a ZSAF no Vaivém sem serem necessárias quaisquer adaptações, mas para alguns alunos com excesso de peso foi necessário utilizar o Teste de Cooper para que garantissem o sucesso. Já na Ginástica de solo, alguns alunos com excesso de peso mostravam relutância em realizar o rolamento à frente, enquanto outros realizavam com sucesso ainda que utilizando o plano inclinado e outros sem o plano inclinado. Desta forma, o Protocolo de Avaliação serviria como um guia para garantir uma progressão na evolução das aprendizagens dos alunos onde todos os professores de todas as escolas do Agrupamento pudessem ter conhecimento das diretrizes explícitas nos PNEF, permitindo uma relação direta com os anos subsequentes e consequentes.

Relativamente às estratégias de intervenção pedagógica, referi de forma geral alguns aspetos que as caracterizam. No que respeita aos momentos instrucionais, destaquei a instrução inicial como a prevalecente. Assim, este momento adquiriu o propósito de dar início à aula, transmitir conhecimentos, o funcionamento da mesma, os objetivos a atingir, a distribuição dos grupos e as tarefas a realizar, utilizando a demonstração para o efeito sempre que necessário. Segundo Rosado e Mesquita (2011) os diversos momentos instrucionais consistem na apresentação da sessão, apresentação das tarefas, *feedback* pedagógico e encerramento da mesma. A não distinção dos mesmos, veio condicionar a comunicação efetiva das informações a transmitir. A gestão e otimização destes momentos foram sentidas no decorrer das etapas e mediante o estudo das determinantes de eficácia pedagógica. Concomitantemente, apesar da referência a uma instrução sucinta, mas clara e objetiva por focar os aspetos críticos, de forma a garantir a atenção de todos os alunos e aumentar o tempo disponível para a prática, esta devia ter sido mais operacionalizada através da explicitação de qual a informação mais relevante e como a transmitir de forma clara, o que foi melhorado progressivamente na realização das UE. Importa,



ainda, referir que planeei utilizar o quadro disponível nos espaços interiores e a prancha nos espaços exteriores para auxiliar a transmissão de informação e, com o decorrer das etapas, fui utilizando outras estratégias que se revelaram mais eficazes, sobretudo na transmissão do objetivo da aula e das tarefas. Em complementaridade, planeei o uso de fichas para auxiliar a transmissão das informações referentes ao nível em que se encontravam e aos objetivos que perseguiram em cada uma das matérias, o que se revelou fundamental para que estes desenvolvessem autonomia e autorregulação relativamente às suas aprendizagens. De igual forma, a autoavaliação procurou tornar o aluno o sujeito ativo da sua própria aprendizagem, capaz de avaliar o seu próprio desempenho e enquadrar-se segundo um quadro de competências, seja ele qual for, na sua vida futura.

Sendo o *feedback* a transmissão da informação sobre o desempenho do aluno em determinada tarefa para que este possa ser melhorado (Rosado & Mesquita, 2011), revela-se imprescindível um planeamento e reflexão acerca das variáveis relacionadas com o mesmo. Desta forma, os autores referem que este deve ser relativamente frequente e de qualidade, organizado de uma forma positiva e específico na sua descrição e prescrição. Este pode ser individual, dirigido à turma ou aos grupos de nível se os erros se verificarem semelhantes e, quando realizado à distância, permite o controlo das aulas e da aprendizagem de todos os alunos ainda que o professor se encontre distante deles. É de destacar a importância de fechar o ciclo do *feedback*, observando o aluno após providenciado o *feedback*, corrigindo novamente ou reforçando o seu desempenho. Os momentos de instrução foram alvos de maior atenção e desenvolvimento a partir da segunda e sobretudo da terceira etapa de aprendizagem, quando consolidados os planos de etapa e UE e as questões de gestão e organização se encontravam mais seguras.

As rotinas de trabalho estabelecidas na etapa de AI continuaram a ser alvo de reforço nas etapas consequentes. Desta forma, no PAT reforcei a disposição dos alunos no início das aulas, as tarefas a atribuir a quem não levasse equipamento – uma estratégia podia ter sido a formulação prévia de fichas a aplicar no decorrer da aula, as quais o NE da ULHT realizou e disponibilizou a todos os professores da ADEF –, a intenção da progressão da responsabilidade pela montagem do material do professor para os alunos, tal como das transições entre as atividades que se deviam efetuar de forma rápida e organizada ainda que não tivesse delineado estratégias específicas para o efeito. Considerando as orientações do PNEF, no que concerne à definição de grupos de trabalho tão coletivo quanto possível e tão individualizado quanto necessário, defini inicialmente como estratégia a formação de grupos de nível heterogéneos, promovendo a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes e favorecendo a dimensão afetiva na cooperação e compreensão das dificuldades entre si, para que os alunos mais distantes dos objetivos se aproximassem dos restantes e se reduzissem as diferenças tão acentuadas na turma. Esta revelou-se uma estratégia importante para o desenvolvimento de um clima de aula propício à aprendizagem e a utilização conjunta de estratégias de ensino e avaliativas, como o ensino recíproco e a avaliação interpares,

contribuíram para o incremento das aprendizagens e do equilíbrio pela inclusão e participação de todos (Rosado e Mesquita, 2011). Simultaneamente, foram planeadas e frequentemente solicitadas tarefas de aprendizagem que replicassem o contexto real de execução, permitindo que os alunos mobilizassem todos os saberes e competências adquiridas e os aplicassem de forma criativa e inovadora.

Com vista a prevenir comportamentos de indisciplina foi fundamental desenvolver um clima de aula positivo, sendo para isso necessário um constante reforço das regras estabelecidas e do comportamento adequado ao espaço de aula. Ainda que a turma não revelasse comportamentos de indisciplina, planeei como remediação a limitação da participação na aula como punição.

#### 6.1.2. Plano por Etapas

A utilização do modelo por etapas para organizar o ensino, respeitando os princípios que o caracterizam constitui o cerne do PNEF. A organização do ano letivo em períodos mais reduzidos de tempo, facilita a orientação e regulação do PEA (Ministério da Educação, 2001).

Rosado (2003) aponta para um modelo constituído por uma articulação interdependente de períodos do ano com contribuição singular para os objetivos anuais definidos no PAT – Etapas. Após a etapa 0 – AI, foram estabelecidas mais três etapas ao longo do ano: (1) aprendizagem e desenvolvimento; (2) desenvolvimento e aplicação; (3) revisão e consolidação.

Este modelo permite, através das aulas politemáticas e do estabelecimento de grupos de nível, que os alunos que já atingiram os objetivos propostos para uma matéria específica possam trabalhar outros objetivos respetivos a outra matéria, enquanto os alunos com mais dificuldades possam continuar a trabalhar para atingir o sucesso. Permite assim a possibilidade tanto de diferenciação de matérias como de tarefas para uma mesma matéria, possibilitando uma adequação dos graus de liberdade de uma tarefa ao aluno, ou propor uma tarefa totalmente diferente, mais adequada (Rosado, 2003). Na utilização de grupos homogêneos, permitiu-me um melhor acompanhamento da aprendizagem nos alunos prioritários em determinada matéria, aproveitando para abordar uma matéria definida como complementar em simultâneo. O tempo destinado às situações de aprendizagem foi diferenciado consoante a necessidade dos grupos de nível. As principais dificuldades sentidas com a utilização desta estratégia foi a gestão dos processos de instrução e organização, que foram sendo colmatados à medida que o planeamento das etapas e das UE foi ficando mais coerente e claro. Como estratégias, foquei a minha observação recorrendo à seleção dos alunos prioritários, à observação de aulas e ao estudo autónomo das matérias para desenvolver o conhecimento didático do conteúdo (Shulman, 1987), o que permitiu a formulação de situações de aprendizagem mais ajustadas às necessidades dos alunos e melhorou a qualidade do *feedback* a providenciar.

Todo o processo inerente ao planeamento por etapas potencia a sinergia entre a avaliação com o propósito formativo e sumativo, tal como refere Harlen (2006), na medida em que permite ao professor estabelecer um juízo de valor sobre o desempenho dos alunos em determinada tarefa, referenciando-se aos critérios e à progressão destes, por forma a decidir sobre quais serão os próximos passos na aprendizagem e qual a melhor forma para os efetivar, estabelecendo uma nova meta de aprendizagem no contínuo de aprendizagem do aluno prognosticado durante a AI. Essas novas metas de aprendizagem ou objetivos intermédios, que não correspondem ainda às aprendizagens finais prognosticadas, permitem que o aluno seja classificado no final do 1º e 2º período com base na consecução das metas intermédias para ele definidas, promovendo a ideia de progressão ao longo de todo o ano curricular (Araújo, 2007). Adicionalmente, verifica-se que o constante reajuste do PEA assenta na articulação interdependente das etapas (Rosado, 2003), possibilitando o aferir dos objetivos de etapa, para cada aluno e para cada matéria com base nas informações recolhidas durante o decorrer das aulas.

Este modelo permite olhar para o currículo de uma forma global, respeitando o princípio do ecletismo ao proporcionar um conjunto de experiências nas diversas matérias, e concomitantemente priorizar as matérias em que os alunos revelam mais dificuldade, indo ao encontro do ritmo dos mesmos.

Para cada etapa são referidas as diferentes decisões ao nível do planeamento, avaliação e condução, e como estas influenciaram as aprendizagens dos alunos. No meu processo de evolução pedagógica saliento as principais dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as colmatar.

### **Etapa 1 – Aprendizagem e Desenvolvimento**

Esta etapa teve a duração de uma UE com 5 semanas terminando no final do 1º período letivo, permitindo-me passar por cada espaço uma vez. Com um tempo substancialmente curto devido à etapa anterior ter sido tão longa, esta etapa procurou em primeira instância, uma consolidação das regras e rotinas estabelecidas na etapa anterior e o desenvolvimento de situações de aprendizagem que contribuíssem para os objetivos intermédios formulados.

Foram trabalhadas as 3 áreas de extensão da EF. Para a área dos Conhecimentos, foram abordados os temas durante os momentos de instrução inicial e realizado o teste escrito. A principal dificuldade nesta área foi transmitir os conhecimentos nos momentos de instrução inicial sem ocupar muito tempo da aula e garantir um tempo de prática elevado. Um fator que contribui para a consecução dos objetivos nesta área foi o facto de ter aproveitado a etapa de AI para transmitir os conhecimentos, permitindo o PEA dos conteúdos de forma distribuída.

Para garantir a consecução dos objetivos estabelecidos para a etapa e UE na área da APTF, os alunos trabalharam para atingir a ZSAF nos testes em que revelaram maiores dificuldades. Assim, em todas as aulas foi solicitado o treino da capacidade aeróbia e da força de

tronco e membros superiores. Atendendo ao elevado número de alunos na turma, utilizei frequentemente aulas por estações, utilizando o estilo de ensino por tarefa, para o desenvolvimento da APTF. Sendo o aluno o principal responsável pelo desenvolvimento da prática neste estilo de ensino (Mosston, s.d.), a falta de autonomia revelada pelos alunos na regulação das suas aprendizagens, sobretudo nos que apresentavam maiores dificuldades e menos motivação para a prática foi agravada pela utilização deste estilo de ensino. Para colmatar esta dificuldade no desenvolvimento da APTF, procurei desenvolver estratégias para o desenvolvimento da APTF nos momentos iniciais, finais e de transição, utilizando o estilo de ensino por comando, passando eu, enquanto professora, a ser responsável pelo ritmo de prática (Mosston, s.d.). Contudo, no momento de abordar as matérias, fui confrontada com mais alunos em simultâneo nas situações de aprendizagem, dificultando os processos de gestão e organização dos alunos pelo espaço e destes, com os materiais. Tal motivou o desenvolvimento de novas estratégias a aplicar nas etapas consequentes, como a realização de uma estação onde era projetada uma aula para o desenvolvimento da aptidão aeróbia e condição física. Os alunos mantiveram um ritmo elevado na prática, apresentando sinais de fadiga e mostraram satisfação na realização da mesma, possibilitando-me focar nos alunos prioritários. Ainda assim, a dificuldade na requisição do projetor aliada à elevada possibilidade de se estragar pelo contacto com os materiais das AFD não possibilitou a realização desta estratégia com frequência.

Para a área das AFD, estabeleci como objetivo a aprendizagem das competências fundamentais à prática, como por exemplo as regras e princípios subjacentes a cada matéria face às necessidades identificadas na etapa de AI. Contudo, não tendo tempo para abordar todas as matérias prioritárias nesta UE, planeei abordar algumas matérias complementares para responder de forma mais eficaz ao acompanhamento dos alunos prioritários nas matérias prioritárias. De referir que ainda dediquei, nesta etapa e UE, momentos para concluir a AI dos alunos que não realizaram as aulas em duas matérias, o que condicionou o desenvolvimento das restantes matérias.

Relativamente ao planeamento a maior dificuldade sentida nesta etapa e UE foi a passagem dos planos de aula para a UE. Rosado (2003) define UE como um conjunto de sessões com semelhante critério unificador, seja este um conteúdo ou conjunto de objetivos específicos. A dificuldade na operacionalização desta motivou a continuação da realização de planos de aula para garantir a consecução dos objetivos expressos no PAT para a 1ª etapa, não sentindo uma evolução na condução das aulas da etapa anterior para esta.

Continuei os momentos de AF, utilizando o quadro e fichas para informar os alunos sobre os critérios de êxito que definem os níveis de desempenho em conjunto com fichas de avaliação inter pares, contudo estas nem sempre surtiram os efeitos pretendidos por não dedicar momentos

na aula para reflexão sobre as mesmas e por levarem a atenção dos alunos para a leitura das mesmas, comprometendo o tempo de prática motora.

A ausência de planeamento dos momentos de instrução inicial e de apresentação das tarefas nesta etapa e UE, dificultou a compreensão por parte dos alunos dos objetivos a atingir nas aulas, dos critérios de êxito das tarefas e do funcionamento e organização das aulas, sendo para isso frequentemente necessário interromper a prática motora para voltar a instruir sobre os mesmos. Se por um lado, utilizei os momentos de instrução inicial para apresentar as tarefas e organização da aula com o propósito de evitar uma paragem a seguir ao aquecimento, por outro denotei que a informação a transmitir era extensa e raramente utilizei a demonstração e os alunos como agentes de ensino, como pretendido.

Relativamente à minha intervenção pedagógica, nesta etapa e UE, as dificuldades sentidas remeteram para o cumprimento dos planos de aula, no que respeita aos tempos dedicados aos momentos de instrução, situações de aprendizagem e organização da aula. Concomitantemente, as dificuldades sentidas na condução das aulas associadas ao conhecimento pedagógico geral e didático do conteúdo (Shulman, 1987) obtido até ao momento, motivou a que as situações de aprendizagem propostas muitas vezes não fossem ajustadas às necessidades dos alunos e, no decorrer das aulas, em ajustar as mesmas às suas necessidades. Estas dificuldades foram minoradas nas etapas que se seguiram com a adequação do plano de UE e com a transição do meu foco no ensino das questões organizativas para os alunos e as suas aprendizagens.

## **Etapa 2 – Desenvolvimento e Aplicação**

A etapa 2 ocupou todo o 2º período letivo. No PAT planeei 2 UE com 5 e 6 semanas respetivamente, contudo após compreender melhor sobre o funcionamento das UE e para garantir o desenvolvimento das aprendizagens e a consecução dos objetivos planeados no final da etapa reformulei para três UE (2ª, 3ª e 4ª) com objetivos intermédios. A 2ª UE, tal como a 4ª decorreu ao longo de 4 semanas passando por todos os espaços. A 3ª teve a duração de 3 semanas.

Ainda que com algumas dificuldades na formulação dos planos de UE, estes foram ficando mais claros e objetivos na definição de alunos a observar. Contudo, planeando observar diversos alunos, os planos revelaram-se irreais na sua aplicação. As conferências pós-aula e a partilha de conhecimento com o orientador da faculdade permitiram o ajuste dos planos de UE de forma a organizar estratégias que facilitassem a ação pedagógica. Para colmatar as dificuldades sentidas nas aulas de 45 minutos relativas ao reduzido tempo de prática motora, uma estratégia utilizada foi a redução dos tempos dedicados à instrução e formação de grupos realizando a aula de 45 minutos semelhante à de 90 minutos.

Nesta etapa trabalhei as 3 áreas de extensão de EF. Para a área dos Conhecimentos, os alunos realizaram e apresentaram um trabalho escrito em grupos de 3 elementos formados de

acordo com as suas preferências demonstradas pelo teste sociométrico na vertente “Académica”, com vista aproximar os alunos “rejeitados” dos alunos “populares”, conjugando simultaneamente alunos que não tiveram positiva com alunos que tiveram positiva no teste do 1º período. Cada grupo trabalhou um de 4 temas possíveis, todos eles relacionados com as Capacidades Motoras – Força, Resistência, Velocidade e Flexibilidade. Foi entregue aos alunos uma ficha onde podiam consultar todos os objetivos a atingir e a respetiva ponderação dos diferentes elementos, assim como as fontes a utilizar. O trabalho decorreu ao longo da 2ª e 3ª UE e a entrega e apresentação foi na 4ª UE. Os alunos trabalharam de forma autónoma e foi dada orientação para a realização do trabalho sempre que solicitaram. De referir que me disponibilizei para ir com os alunos à Biblioteca numa aula que a professora de outra disciplina avisou que iria faltar, tendo sido bastante proveitoso para os orientar na produção do trabalho escrito e gerir os conflitos evidenciados na dificuldade de cooperação entre si. Com a aquisição dos conhecimentos, estabeleci como objetivo a aplicação dos mesmos nas aulas práticas, sendo os alunos os agentes de ensino na regulação das aprendizagens para atingir os objetivos planeados. Esta estratégia só foi aplicada na etapa 3.

Em todas as aulas das UE foram realizados exercícios com dificuldade progressiva, respeitantes à resistência aeróbia, à força superior e média e à flexibilidade, onde os alunos revelaram mais dificuldades em atingir a ZSAF. A última UE serviu para aplicar novamente os testes do FITEscola. Senti dificuldades na organização dos alunos para a aplicação dos testes que podia ter sido colmatada se aplicados no decorrer das aulas, utilizando o estilo de ensino por comando, de forma a ficarem familiarizados com os mesmos e com os processos de organização.

Relativamente às AFD, abordei as matérias prioritárias definidas no PAT e na última UE desta etapa abordei as matérias complementares preferidas dos alunos e por eles mais solicitadas.

Na 2ª UE, as condições climatéricas condicionaram o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos nos espaços exteriores. Aproveitei as aulas teóricas para transmitir conhecimentos, abordar a Dança e visualizar vídeos. Devia, em complementaridade, ter aproveitado estas aulas para formar os grupos para o trabalho escrito e ido para a biblioteca com os alunos auxiliando-os na organização do trabalho. Contudo, a dificuldade sentida no planeamento e a demora na formação dos grupos não me permitiu iniciar de imediato o trabalho escrito. Nos espaços interiores procurei realizar situações de aprendizagem mais ajustadas às necessidades dos alunos, ainda que com dificuldades condicionadas pelo número de alunos em função do material disponível, da organização do espaço e pela instrução que não se revelou suficientemente clara, remetendo para uma necessidade de ajustar o planeamento. Para abordar as matérias optei pela formação de grupos de nível homogéneos, permitindo-me um acompanhamento mais eficaz junto dos alunos prioritários. O balanço desta UE e a descrição das aprendizagens adquiridas pelos

alunos foi fundamental para orientar o PEA em função dos objetivos planeados no final da etapa e reajustar os objetivos na UE seguinte para garantir o sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Na 3ª UE utilizei maioritariamente grupos de nível heterogéneos como critério unificador. Assim, procurei aplicar o estilo de ensino recíproco e a avaliação inter pares, com vista a transmitir os objetivos e os critérios de êxito das matérias, desenvolvendo a dimensão cognitiva e afetiva dos alunos na observação, diagnóstico e transmissão de *feedback* para melhorar as aprendizagens entre si. Procurando uma nova estratégia para transmitir a informação sobre os níveis de desempenho e os critérios a si associados, utilizei um quadro onde enquadrei os alunos no desempenho respetivo. Este revelou-se muito proveitoso no processo de avaliação contínua, envolvendo os alunos no processo de aprendizagem e criando motivação para desempenhar as situações de aprendizagem e poder subir de nível de desempenho. Similarmente, estimulou a autorregulação das suas aprendizagens, solicitando-me para verificar se já cumpriam os critérios de êxito inerentes ao nível de desempenho superior. Como tal, continuei a utilizar para as diferentes matérias. Nesta UE comecei a formar grupos para a montagem e desmontagem do material, conseguindo uma maior atenção e compreensão por parte dos alunos no que respeita ao funcionamento e organização da aula.

Na 4ª e última UE desta etapa, procurei cumprir com os objetivos planeados para o final da etapa. Assim, para a área da APTF voltei a aplicar os testes verificando a sua progressão e consciencializando os alunos para a necessidade de trabalho ao longo das aulas através da ficha com os registos do desempenho na etapa passada. Os alunos entregaram e apresentaram o trabalho solicitado, contudo foram evidentes divergências entre os grupos e as relações entre eles. Estas podiam ter sido colmatadas se tivesse disponibilizado aulas para os orientar na realização do mesmo. Relativamente às AFD, para garantir que os alunos atingiam todos os objetivos propostos, planeei abordar 3 a 4 matérias por aula utilizando estações para o efeito, em conjunto com os testes de APTF. As transições e a demora no início das situações de aprendizagem, que reduziram o tempo de prática dos alunos, foram as principais dificuldades sentidas e como estratégia para as UE seguintes reduzi o número de matérias, com vista a aumentar o tempo de prática e reduzir o tempo de instrução e organização.

Ainda que tivesse melhorado os planos de etapa e UE, e por sua vez a avaliação formativa e a condução das aulas em relação à etapa anterior, estas melhorias não pareceram suficientes para garantir a consecução das aprendizagens. Tal implicou o desenvolvimento de novas estratégias. Nesta etapa senti que, embora tivesse desenvolvido o conhecimento do conteúdo ao longo da etapa, através do estudo autónomo das matérias e das competências subjacentes aos níveis de desempenho do PNEF, a seleção e adequação das situações de aprendizagem às necessidades dos alunos, ainda não se encontrava adquirida. Assim, a observação de aulas revelou-se imprescindível para adquirir conhecimento de algumas progressões didáticas que

concorressem para os objetivos definidos. Da mesma forma, o conhecimento pedagógico geral adquirido até ao momento, no que respeita às estratégias de organização e gestão das aulas e situações de aprendizagens (Shulman, 1987), não se revelaram totalmente eficazes, limitando o desenvolvimento pleno das tarefas e condicionando, consequentemente, a evolução das aprendizagens dos alunos. Passou, por conseguinte, a ser foco de desenvolvimento da etapa seguinte.

No final da etapa, pedi aos alunos que escrevessem numa folha aspetos que eu podia melhorar. A maioria dos alunos destacaram que era muito exigente nas aulas e com os atrasos, para uma aluna as aulas eram divertidas e desafiantes e transmitia-lhe muita determinação. Outra aluna pediu que fosse mais espontânea e divertida, mas responsável.

### **Etapa 3 – Consolidação e Revisão**

A última etapa ocupou todo o 3º Período e teve a duração de 10 semanas, e se no PAT planeei ser composta por 2 UE, com 5 semanas cada, reformulei para 3 UE sendo que a 5ª e a 6ª eram compostas por 3 semanas e a 6ª por 4. Esta etapa permitiu a continuação da aprendizagem nas matérias em que os alunos não tiveram tanto tempo de prática motora nas etapas anteriores, quer pelas condições climatéricas quer pelas variáveis de dimensão pedagógica. Simultaneamente, serviu o propósito da consolidação e revisão das matérias, possibilitando concomitantemente oportunidades de recuperação dos alunos com mais dificuldades. Aos alunos com mais possibilidades de desenvolvimento, existe a possibilidade de apresentação de níveis mais avançados em algumas matérias. Por conseguinte, utilizei grupos de nível homogêneos e heterogêneos consoante o objetivo de focar a aprendizagem dos alunos prioritários e possibilitar a aprendizagem de níveis de desempenho superiores nos restantes ou permitir que os alunos cooperassem no desenvolvimento das aprendizagens.

Nesta etapa o planeamento da UE sofreu de novo alterações, aproximando os objetivos estabelecidos às necessidades dos alunos, destacando, para isso os alunos e objetivos prioritários em cada UE. Familiarizados com o funcionamento das aulas, mantive o estilo de ensino por comando e tarefas, utilizando estações para abordar as matérias. A aproximação do plano às necessidades dos alunos, o foco de observação melhorou significativamente, permitindo-me melhorar concomitantemente o *feedback* a providenciar.

Para colmatar as dificuldades sentidas na realização do trabalho anterior, propus aos alunos a realização de outro trabalho escrito. Em grupos de dois elementos, deveriam referir as “Regras de uma Atividade Física e Desportiva”. Permitiu-me, concomitantemente, verificar se os alunos adquiriram as aprendizagens referentes às regras e princípios subjacentes às matérias, como pretendido na etapa 1. Continuei a trabalhar a APTF dos alunos no decorrer das aulas e voltei a aplicar os testes do FITEscola nas duas últimas UE. Para alguns alunos foram verificadas



melhorias que não traduziram numa classificação superior na área da APTF, embora estas melhorias também não tivessem sido significativas pois, como refletido anteriormente, as aulas de EF não se revelam suficientes para produzir melhorias na condição física destes. A utilização dos exercícios propostos pelos alunos para o desenvolvimento da APTF aquando da realização do trabalho escrito sobre as capacidades motoras foi importante para garantir que estes adquiriram o conhecimento e o sabem aplicar se tiverem intenção de o fazer.

Relativamente aos conhecimentos foi aplicado o teste escrito na 7ª UE como planeado no PAT, tendo para isso, feito a revisão e consolidação dos temas no decorrer da etapa.

Nesta etapa pretendia abordar todas as matérias das AFD, maioritariamente em situação aproximada ao contexto real de execução, despendendo menos tempo para situações de aprendizagem com progressões didáticas. Desta forma, para permitir um equilíbrio nos níveis de desempenho utilizei grupos de nível homogéneos. As maiores condicionantes à aplicação do plano e às aprendizagens dos alunos nesta etapa foram as limitações do uso do material na SG, as condições climatéricas, os feriados e a visita de estudo. Assim, a revisão e consolidação das aprendizagens dos alunos nas matérias prioritárias ficaram comprometidas, limitando a avaliação contínua e a coerência entre as diferentes formas de planeamento.

Nesta etapa senti-me mais confortável e segura no desenvolvimento das minhas ações pedagógicas e consegui aumentar o tempo de prática dos alunos, através de uma instrução inicial mais clara com recurso ao quadro com os seus nomes, níveis de desempenho e critérios a si inerentes, mas também pela utilização da “Ficha individual do Aluno”. Algumas estratégias foram utilizadas, como a realização de um exercício de condição física na transição das estações. A minha capacidade de observação dos alunos melhorou, assim como a transmissão do *feedback* à distância. Ainda assim, as dificuldades mais sentidas nesta etapa foram no âmbito do conhecimento pedagógico geral e, sobretudo, no conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987), na conjugação de estratégias de gestão e organização das aulas e tarefas, nomeadamente através do desenvolvimento de processos instrucionais eficazes, à seleção e adequação das situações de aprendizagens às necessidades dos alunos.

Para terminar o ano letivo realizei uma aula livre, levando o material disponível para o C1 e, em complementaridade, refleti individualmente com os alunos sobre a autoavaliação. Foi com agrado que verifiquei que os alunos mantiveram um clima de aula positivo, motivados e empenhados nas tarefas. Organizaram-se para jogar Futebol, Basquetebol (utilizando o cesto de Corfebol), Corrida de estafetas e Ténis de mesa, estabelecendo relações positivas entre si. Alguns alunos saltaram à corda e no final atei as cordas e saltámos todos, proporcionando uma experiência agradável e transmitindo-lhes que a prática de exercício físico para além dos benefícios que tem na saúde física, mental e social consegue ser divertida. No final como surpresa,

ofereceram-me um quadro com fotografias, desenhos e uma das frases motivacionais que transmiti ao longo do ano – “Always do your best”.

### 6.1.3. Mais do que uma Turma

Um professor na sua atividade deve estar preparado para lecionar todos os ciclos de escolaridade e mais do que uma turma em simultâneo. As experiências de leção a tempo inteiro durante uma semana, ao 1º e ao 2º CEB foram fundamentais para o desenvolvimento do meu processo de formação. Estas foram possibilitadas pela cooperação e ajuda disponibilizada pelos professores da ADEF da ESBF e da EBP e também pela Diretora e professores da Escola Básica Mello Falcão.

Com este contacto com outras escolas do Agrupamento e com os vários anos de escolaridade da ESBF foi possível verificar que o desempenho da maioria dos alunos encontrava-se distante em comparação com os objetivos que já deveriam estar garantidos, segundo preconizados no PNEF. Este afastamento foi evidente sobretudo nos alunos em final de ciclo.

A turma que me foi destinada para a leção do 1º CEB foi o 1º ano. Para o planeamento da aula recorri aos objetivos preconizados no PNEF de 1º Ciclo, abordando os blocos de Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações e Jogos. Comecei a aula afirmando que eles iriam aprender algo novo, tal como eu. A aula decorreu como planeado, facilitada pela experiência de leção ao 4º ano realizada no âmbito de uma disciplina do Mestrado. Desta experiência retiro a motivação e empenho dos alunos para a prática motora, sendo evidentes algumas dificuldades na dimensão social e psicomotora, ainda que não tivessem medo de cair ou deslizar. A expressão oral dos alunos também se revelou difícil ao ter pedido que me ensinassem um jogo no final da aula, pelo que tive de os guiar na explicação questionando sobre o que era necessário fazer para ganhar o jogo e o número de equipas. Os alunos auxiliaram na arrumação do material e a aula terminou com um clima bastante positivo. Realizei o balanço da aula questionando o que tinham aprendido e os alunos referiram os diversos jogos realizados. A professora titular perguntou se podia participar na aula, realizando a aula do início ao fim, e demonstrando muito gosto pelas situações propostas.

Para o 2º CEB, fiquei responsável por lecionar duas aulas a uma turma do 5º ano, uma de 90 minutos e uma de 45 minutos. O professor titular referiu que queria que eu abordasse as matérias de Badminton e Ginástica de solo e, quando questionado sobre as regras e rotinas da turma, referiu não estarem definidas. A presença de dois alunos com mais do que uma retenção e um comportamento desajustado ao espaço de aula, perturbava o bom funcionamento da mesma, pelo que como estratégia tive necessidade de os retirar da prática durante um período de tempo. Revelou-se uma turma sem rotinas de organização e muito pouca autonomia na realização das atividades sem supervisão, obrigando-me a um maior controlo sobre todas as atividades. Uma

dificuldade sentida foi o facto de as raquetes serem grandes para os alunos, arrastando-as no chão e não tendo sucesso nas ações, o que me levou a ajustar a pega da mesma. Simultaneamente, pude verificar nos alunos as dificuldades sentidas inicialmente na minha turma, tanto a respeito dos processos de organização e autonomia, como das aprendizagens nas matérias. Após a aula, o professor referiu que a turma não era nada autónoma, não realizando habitualmente aulas por estações. Contudo, os materiais disponíveis (9 colchões de Ginástica e 13 raquetes de Badminton) não permitiam a realização de aulas em que todos os alunos estivessem centrados na mesma tarefa e em prática motora. Como aspeto positivo destaco o facto de ter conseguido que todos os alunos realizassem os rolamentos, ainda que inicialmente muitos mostraram relutância, aferindo não o saber fazer. Ainda que a execução não tenha sido correta, procurei dar *feedbacks* positivos e pequenas indicações prescritivas para que realizassem mais repetições. Na segunda aula ajustei a disposição dos materiais e das estações conseguindo realizar situações de aprendizagem desafiantes e motivadoras, obtendo um elevado nível de participação dos alunos. Consegui providenciar *feedback* de forma mais eficiente, pela disposição da sala que me permitia ter um maior controlo dos alunos e lhes dava espaço para realizar as tarefas. Os alunos arrumaram o material na segunda aula e no balanço referiram ter gostado da aula, mostrando contentamento por terem realizado o serviço na matéria de Badminton com sucesso, assim como os rolamentos na Ginástica de solo. Terminadas as aulas conferenciei com o professor responsável que referiu não realizar aulas com matérias totalmente distintas em simultâneo. Compreendendo o *feedback*, pela falta de maturidade no processo de aprendizagem por parte de uma turma do 5º ano, procurei dar o exemplo da minha turma (8º-9ª) que, no início do ano não evidenciavam autonomia e no fim do 2º Período já se encontravam capazes de regular as suas aprendizagens, permitindo o trabalho de diferentes matérias em simultâneo, consoante os objetivos prioritários a serem atingidos. O professor concordou, reconhecendo as vantagens da sua aplicação para a promoção da autonomia na realização das situações de aprendizagem, tornando os alunos mais responsáveis pelo processo de aprendizagem. Chegámos à conclusão que esta estratégia deve ser realizada progressivamente, sendo que quanto mais cedo esse trabalho for feito, melhores serão os resultados obtidos.

Com a lecionação a tempo inteiro consegui desenvolver as capacidades de observação e diagnóstico do nível dos alunos, aplicando estratégias novas com sucesso, assim como as capacidades organizativas e de controlo do clima e disciplina nas aulas. O período de tarde para turmas de ensino básico, exige um controlo muito mais ativo do que em períodos da manhã e o curso profissional experienciado foi bastante gratificante, com alunos bastante empenhados e motivados para a prática. Desta experiência aproveitei os *feedbacks* dos professores sobre a minha condução das aulas. Um professor não apontou quaisquer problemas na condução da aula, no que respeita à instrução, organização, clima e disciplina. Contudo, referiu apenas que a minha postura

enquanto professora aparenta ser um pouco “desorientada”, por estar em constante deslocação pelo espaço a dar *feedbacks* aos alunos e a mudar as tarefas. Apesar de referir que não me sentia desorientada, percebo o que o professor apontou, chegando à conclusão que tal possa estar relacionado com aspetos de planeamento, mais concretamente o número excessivo de exercícios planeados. Este *feedback* contribuiu para melhorar o meu planeamento e condução na minha turma. Uma professora referiu sentir as mesmas dificuldades que eu senti com a sua turma face à desmotivação dos alunos para a prática e outra professora gostou da estratégia utilizada para a observação e diagnóstico dos níveis de desempenho dos alunos. Na aula respeitante ao curso profissional abordei o step e a rumba quadrada aproveitando os *feedbacks* providenciados por outra professora, o que me permitiu melhorar a condução do ensino. O tempo de prática nesta aula foi elevado e os alunos pediram que lhes desse outra aula semelhante, tendo sido para mim uma fonte de confiança e reforço da minha intervenção pedagógica face às diversas dificuldades sentidas no decorrer do estágio pedagógico.

Estas experiências fizeram-me questionar sobre a construção de todas as estratégias de planeamento e avaliação que apliquei na minha turma, e que só para uma exigem muito tempo, quanto mais aplicá-las em todas as turmas, gerindo ainda uma Direção de Turma e o núcleo de DE. Todo este trabalho exige muita dedicação e empenho por parte dos professores, sendo que o sucesso e a qualidade de todo o processo de ensino e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos só é realmente garantido quando todos os professores colaboram para que os alunos sejam os principais beneficiadores de um ensino de qualidade.

#### 6.1.4. Desporto Escolar

Desenvolvendo atividades desportivas de complemento curricular, intra e interescolares, o DE é uma área transversal do sistema educativo. O Desporto Escolar é definido no artigo 5.º, Capítulo I, Secção II, do Dec. Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro como

“o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.” (Decreto Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro)

De acordo com o Programa do DE 2013-2017, como visão encontra-se a “procura da prática regular de atividades físicas e desportivas por parte de todos os alunos do sistema educativo”. Para tal, e segundo Mota (2003/2004) devem ser proporcionadas condições de acesso generalizado a todas as crianças e jovens que decidam praticar desporto, assegurando-lhes uma “verdadeira formação desportiva”. O mesmo autor refere ainda que deve ser encarada com naturalidade a possibilidade de escolha da atividade por parte dos alunos, a qual deve

corresponder ao prazer e interesse que esta lhes desperte, pelo que a adesão ao DE tem de assumir um caráter voluntário. A atividade desportiva desenvolvida ao nível do DE contribui para o desenvolvimento global do jovem e tem como principais premissas a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudável, de competências sociais e valores morais associados a uma cidadania ativa (Desporto Escolar, S.D.). Desta forma, o AEBF participa ativamente no DE.

A atividade desportiva pela qual fiquei responsável desenvolveu-se no âmbito do grupo-equipa de Andebol Feminino do AEBF, no ano letivo 2015/2016. O planeamento, condução e avaliação das sessões de treino, assim como os momentos de competição foram realizados em coadjuvação com o professor responsável pelo núcleo de DE de Andebol Feminino, que me atribuiu progressivamente maior autonomia no cumprimento de todas as tarefas associadas.

O núcleo de DE de Andebol Feminino teve início a 12 de outubro, sendo o início do período letivo a 21 de setembro, pelo que o intervalo entre estas datas o propósito de divulgar o mesmo e atrair as alunas para as sessões de treino. Simultaneamente, revelou-se um período onde se procedeu à organização dos horários dos diversos núcleos de DE a funcionar no decorrer do ano letivo e à planificação das diversas atividades, como os Torneios Interturmas e, no caso do núcleo de Andebol, o Curso de Árbitros.

Relativamente ao Curso de Árbitros, este foi realizado no 2º Período letivo, no horário da sessão de treino, conjuntamente com o núcleo de Andebol masculino e teve a participação de 20 alunos no total. Os objetivos estabelecidos para a ação foram alcançados pois conseguiu-se abordar os conteúdos previstos (regras principais, faltas, sanções disciplinares e sinaléticas). Verificou-se uma boa adesão por parte dos alunos, o que é importante para o desenvolvimento das funções de árbitro e da compreensão do jogo dadas as características inerentes à modalidade. Terminada a ação, através de uma apresentação em *powerpoint* e transmissão de vídeos, os alunos realizaram um jogo formal onde colocaram em prática os conteúdos aprendidos atuando como árbitros. Destaco a cooperação com o colega estagiário da ULHT, responsável pelo núcleo de Andebol masculino, pois realizámos em conjunto o planeamento da ação e a realização e apresentação do *powerpoint*.

As sessões de treino decorriam em simultâneo com o núcleo de Andebol Masculino e decorreram maioritariamente no Ginásio, ainda que por vezes também no campo exterior – C1. Quando as condições climáticas não permitiam o uso do C1, os dois núcleos juntavam-se no Ginásio aproveitando para partilhar a aprendizagem com o colega estagiário da ULHT, mas também para promover a interação social entre os alunos, estimulando a competição, mas também a cooperação e união dentro dos núcleos. Revelando-se benéfico para a aprendizagem de todos os intervenientes, nos momentos prévios às competições os dois núcleos juntavam-se para a realização de situações de jogo conjuntas, procurando uma melhor preparação dos alunos na demonstração de competências entre si, mas também minha e do colega estagiário nos processos

de gestão da equipa, mais concretamente, na gestão do tempo, das trocas e no feedback a providenciar em situação de jogo.

Para saber qual o material disponível para as sessões de treino, comecei por fazer o levantamento do mesmo, sendo que tinha de o partilhar com o núcleo de andebol masculino. O material mais utilizado nas sessões foi: bolas de andebol (9 azuis, 19 laranja e 7 verdes), coletes (20), pinos (31), sinalizadores (50), arcos (15+10 em boas condições + 4 pequenos). Para a realização de condição física estava disponível todo o material para utilização, contudo, utilizei frequentemente: cordas de saltar (19), bolas medicinais (7), halteres (muitos), pesos para os tornozelos e pulsos (muitos), barreiras (6), steps e colchões de Ginástica. Procurei que o desenvolvimento da condição física fosse bem aceite pelas alunas, através da realização de circuitos que desenvolvessem as suas capacidades físicas e competências de forma divertida. Assim, com e sem a utilização da bola, com e sem oposição e com e sem alvo, as alunas desenvolviam as capacidades motoras, a manipulação da bola e das componentes técnicas do Andebol, enquanto tinham inerente a tomada de decisão.

Realizavam-se duas vezes por semana, no período de almoço dos alunos, pois no final das aulas o pavilhão era utilizado para atividades e alugado a um clube desportivo de Voleibol. O horário dos treinos acabou por sofrer alterações, para coincidir com as possibilidades das alunas que inscritas. Ainda assim, a mudança no horário não foi suficiente para garantir maior presença nas sessões de treino, chegando a ter muitos treinos com 4 a 6 alunas. Tal aconteceu, sobretudo devido às aulas de “Apoio” das diferentes disciplinas, que as alunas foram propostas e eram de frequência obrigatória, assim como ao facto de não se encontrar desenvolvido, como pude constatar, um clima favorável à participação de todas as alunas, verificando-se nas primeiras semanas constantes desacatos entre as alunas que perduravam desde anos letivos anteriores. Como tal, estabeleci como primeiro objetivo a reformulação do clima existente para colmatar os desacatos existentes e fortalecer as relações existentes entre as alunas.

Para ir ao encontro deste objetivo falei com as alunas em grupo e individualmente procurando perceber o que motivava os conflitos. Percebi que uma aluna se mostrava descontente com todos os exercícios realizados, não era cooperante com o desempenho das colegas e como tal, intervim no sentido de mudar o seu comportamento. Esta aluna deixou de frequentar os treinos e, não querendo desistir da mesma procurei convidá-la para os momentos em que nos reuníamos fora dos treinos. Estes momentos incluíam convívio e observação dos jogos do Benfica, com vista a fortalecer a relação entre todas, mas também promover a análise reflexiva dos jogos. De facto, a aluna voltou a comparecer nos treinos com uma nova atitude, pois verificou que o núcleo estava a crescer e o clima entre todas estava positivo. Foi uma experiência muito positiva no meu PEA, revelando que a função do professor não se circunscreve ao processo pedagógico de planeamento, condução e avaliação das sessões, mas também ao seu envolvimento fora das sessões.

Tudo começou com a divulgação do núcleo e, para tal, desenvolvi dois cartazes (um para a EBP e um para a ESBF). Na EBP o núcleo de DE não funcionou, pois, nenhum professor tinha disponibilidade para tal. O decréscimo do número de alunas após as primeiras semanas de treinos e a mudança do horário motivou o desenvolvimento de estratégias de divulgação. Assim, realizei convites a serem distribuídos a diversas alunas, indo às turmas para o efeito. Com esta estratégia foi possível trazer uma nova aluna que passou a frequentar as sessões de treino regularmente. Não conseguindo atrair mais alunas, em conjunto com o professor responsável, desenvolvemos a estratégia de “Entregar uma t-shirt a quem trouxer 3 amigas que realizem 3 treinos consecutivos”. Com esta estratégia conseguiu-se inicialmente 3 alunas, pelo que no fim dos três treinos e na presença de todas as alunas, entreguei a referida t-shirt. No decorrer do 2º período e, querendo também uma t-shirt, as alunas procuraram trazer mais colegas, conseguindo mais 6 alunas, pelo que distribuí mais 2 t-shirts e passámos a ter sessões de treino com mais alunas, formando um novo clima entre todas.

De seguida, seguiu-se a definição de objetivos tanto para o meu PEA como para as alunas. Escolhi o Andebol por ser uma modalidade da qual eu tinha menos conhecimento teórico e prático, e por isso poderia evidenciar mais dificuldades no planeamento, avaliação e condução das sessões. Como estratégia recorri ao estudo autónomo através da consulta de livros e documentos e documentos de apoio facultados pelo professor responsável pelo núcleo de andebol. Igualmente importantes foram as conferências realizadas a seguir às sessões de treino, a partilha de informações com os colegas do núcleo, e com o Lopes na visualização dos jogos de andebol do Benfica. Utilizei ainda o “Dossier de Andebol de 5”, produzido pela Federação de Andebol de Portugal.

O planeamento do ano letivo foi realizado com base nos resultados da AI. A AI era realizada em situação de jogo e sempre que novas alunas se inscreviam. Os critérios de avaliação e indicadores de observação foram formulados de acordo com as orientações enunciadas no PNEF, e os níveis de desempenho foram atribuídos às alunas, com a indicação dos objetivos a atingir no decorrer do ano letivo. Mais do que as competências das alunas, procurei trabalhar o nível de jogo visto evidenciarem algum desconhecimento das regras do jogo ao violarem a regra dos dribles, passos e área de baliza, e apresentando ainda um jogo sem sistema, em forma de “nuvem”. Assim, as aprendizagens foram progressivamente de um jogo sem sistema com marcação individual, para um jogo com ataque envolvente em ferradura e, posteriormente em trapézio ofensivo.

No 1º Período as sessões de treino foram inteiramente planeadas pelo professor responsável pelo núcleo, mas conduzidas por mim e os objetivos centraram-se no desenvolvimento do “Jogo Sem Sistema”, através da realização de exercícios condicionados e reduzidos, e de muitos exercícios de manejo de bola, passe e desmarcação no lugar e com

progressão no terreno, sem e com oposição e o desenvolvimento da amplitude e profundidade no jogo, assim como o afastamento do portador da bola. Em muitas sessões os exercícios tiveram de ser adaptados por falta de alunas para cumprir os objetivos. Nestas sessões procurei também desenvolver a APTF das alunas através exercícios de contra-ataque e ataque rápido e trabalhar o remate com exercícios de finalização de diversas posições e distâncias da baliza utilizando coletes e arcos para treinar a colocação, inclusive o livre de 7 metros.

No 2º Período as sessões de treino foram inteiramente planeadas e conduzidas por mim, e como começaram a ter progressivamente mais presenças, o nível de jogo foi evoluindo de forma rápida, conseguindo cumprir com o planeamento realizado. Comecei o período dando continuidade ao trabalho desenvolvido até ao momento e fui instruindo sobre a necessidade de construir o ataque organizado através do envolvimento em ferradura e de sucessivas desmarcações ofensivas e de apoio. Para tal as alunas foram instruídas das posições no ataque e defesa posicional e foram planeados jogos pré-desportivos e situações de jogo reduzido e condicionado, evitando a realização de exercícios analíticos fora do “contexto de aplicação”. Contudo, sempre que necessário recorri a exercícios “específicos”, procurando respeitar a essência do jogo, enfatizando o desenvolvimento das capacidades decisórias, num “meio” tão instável quanto o jogo se revela. Ainda que nos exercícios as alunas tenham atingido o sucesso com frequência, na situação de jogo nem sempre tal se verificou. A dificuldade na análise do jogo e na tomada de decisões acertadas por parte das alunas, quando as competências técnicas ainda não se encontravam dominadas foi a maior dificuldade que senti nesta fase do processo de ensino. Assim, procurando respeitar os níveis de desempenho em que cada aluna se encontrava, mas continuando a progredir no ensino do sistema de jogo, como estratégia confrontei as minhas dificuldades com o professor, que referiu que o planeamento e a instrução eram adequados, mas que era necessário mais tempo de prática por parte das alunas e que os objetivos propostos eram difíceis de serem atingidos em pouco tempo, não ajudando o facto de a maioria não ter tido contacto com a modalidade de forma frequente antes. Simultaneamente, providenciou-me um conjunto de novos documentos de apoio e visualizei vídeos para colmatar esta dificuldade.

No 3º Período não consegui cumprir totalmente com os objetivos planeados, face às dificuldades sentidas no 2º Período, obrigando-me a reformular o planeamento. Desta forma, simplifiquei o PEA, não abordando as “entradas”, os “bloqueios” e as “combinações”. Assim, continuei a trabalhar para os objetivos estabelecidos no 2º Período, incluindo mais momentos de condição física e de jogo formal com o núcleo de andebol masculino, onde foi possível diagnosticar as principais dificuldades em situação de jogo.

Muitas vezes fui confrontada com a dicotomia treino/EF, no sentido em que as situações de aprendizagem propostas necessitavam de transmitir os conteúdos necessários, contudo não podiam ser excessivamente analíticas. Neste sentido, senti dificuldades em conseguir que as



alunas atingissem os objetivos utilizando formas jogadas. A estratégia que procurei utilizar foi intercalar exercícios analíticos (sem oposição, por exemplo) com formas jogadas onde pudessem aplicar os mesmos conteúdos. Refletindo sobre o meu PEA, posso referir que podia ter integrado de forma mais harmoniosa as dimensões do DE, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição (Desporto Escolar, S.D.). Assim, no futuro procurarei não segmentar demasiado os conteúdos ao planear ensinar competências que o jogo não o exija, ao invés de intervir de forma mais eficaz nas competências fundamentais ao desenvolvimento da “noção do terreno de jogo”, amplitude e profundidade, através da utilização de mais jogos pré-desportivos e situações de jogo reduzido e condicionado. Igualmente importante, também uma dificuldade sentida na disciplina de EF, foi a gestão adequado do espaço na realização das situações de aprendizagem em função do número de alunas e do *transfer* para a situação de jogo formal. Atendendo que o G pela sua dimensão não transmite a importância da amplitude e profundidade, verificando-se uma diferença significativa no desempenho das alunas do G para o C1, teria sido importante uma utilização diferente do campo do G nos exercícios.

A Agenda do Quadro Competitivo foi acordada em reunião com os diversos responsáveis das escolas participantes no início do ano letivo. As competições não decorreram totalmente como previsto e o primeiro encontro de DE ainda no 1º período não foi realizado por não ter um núcleo com treinos e inscrições suficientes. No primeiro jogo, realizado no 2º período, acompanhei o professor responsável pelo núcleo, não tratando de quaisquer tarefas organizativas, prévias ao momento do jogo e durante o mesmo. No segundo jogo as alunas foram confrontadas com equipas constituídas por alunas pertencentes a equipas federadas e com um nível de jogo bastante superior. Aproveitei para destacar a importância de frequentar assiduamente os treinos e após este segundo jogo, algumas alunas passaram a frequentar as sessões de treino com mais frequência, conseguindo melhorar significativamente o seu desempenho. Consequentemente, ainda que as alunas não tenham ganho o terceiro jogo foram evidentes as melhorias que se traduziu também no resultado. Ainda assim, procurei dizer que mais sessões de treino seriam necessárias e era fundamental que estivessem presentes nos treinos para melhorar ainda mais os resultados e poder ganhar, ainda que as oponentes tenham um nível de desempenho muito superior. As situações de jogo realizadas conjuntamente o núcleo de andebol masculino, contribuíram em muito para a melhoria do nível de jogo das alunas e da motivação para ganhar, mas também para o meu PEA, no que respeita à observação e diagnóstico das dificuldades das alunas em jogo, desenvolvimento da frequência e qualidade do *feedback* em situação de jogo e gestão do tempo de jogo das alunas e das trocas. Assim, ganhei autonomia para tratar de todas as tarefas no último jogo. Como tal, planeei a organização das deslocações; distribuição e recolha das autorizações; contacto com EE para as alunas poderem participar no jogo; organização do material a transportar (equipamentos e bolas de andebol); preenchimento da ficha de jogo; gestão do clima entre as alunas dentro e fora de campo, antes, durante e após o jogo; *feedbacks* pertinentes para garantir o sucesso nas fases

defensivas e ofensivas, tal como fases de transição. Tendo terminado o ano letivo sem o objetivo cumprido de “Ganhar pelo menos um jogo” comuniquei que, para mim, o mais importante tinha sido conseguido: - Melhorar progressivamente os resultados dos jogos e perceber a importância de frequentar os treinos assiduamente; - Desenvolver um bom clima entre todas as alunas da equipa, através de muitos diálogos e gestão de conflitos; - Desenvolver também a minha aprendizagem, enquanto professora e responsável pelo núcleo e sessões de treino, para o qual recorri frequentemente às suas opiniões e grau de satisfação. Para terminar o ano letivo, no último treino, participei no jogo com elas e contra os rapazes e dei-lhes a liberdade de fazer as trocas a cada minuto de jogo, levei comida e refrigerantes e comemorámos.

É de relevar o impacto que a participação no DE teve na melhoria do meu PEA nas aulas de EF, mais concretamente na condução das aulas, no que respeita à realização de situações de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos, à transmissão dos conteúdos nos momentos de instrução e na utilização de *feedback* pertinente e ajustado às necessidades dos alunos.

## 7. A Partilha e o Exercício

No decorrer do ano letivo foram realizadas diversas ações, com vista a fomentar o exercício físico entre os alunos. Destaco os que mais contribuíram para a minha experiência profissional e pessoal enquanto colaboradora e coordenadora destes projetos.

Estive presente no Corta Mato, incluído nas ações do DE, realizado primeiramente na EB da Quinta da Paiã e, posteriormente, no Parque Urbano Santa Iria da Azóia, acompanhando os professores e os alunos. Apesar de não ter participado nos momentos organizativos, colaborei na divulgação do evento na ESBF conseguindo assim a participação de alunos das diversas turmas. Na minha turma participaram X alunos e destes, uma aluna foi apurada à fase seguinte onde, apesar de não ter terminado com o sucesso esperado por esta – a vitória –, ganhou a oportunidade de cair, levantar, rir, chorar e conviver. Foi com agrado que a pude acompanhar e apoiar nesta experiência, sabendo que ganhou uma nova força para enfrentar as dificuldades que poderão surgir no dia-a-dia. Se a participação dos alunos no Corta Mato estivesse inserida na “cultura de escola” de forma mais vinculada e fosse mais apoiada por todos os professores das restantes disciplinas, dado que no momento muitos se encontravam em fase de avaliações escritas, os resultados desta experiência teriam englobado um maior número de alunos e, por conseguinte, teríamos alunos e futuros cidadãos dotados de maior cultura desportiva e com as suas competências motoras, sociais e cognitivas mais desenvolvidas.

Inseridos no PAA da ADEF, foram realizados diversos torneios na EBP e na ESBF. Na EBP realizou-se o torneio do Mata para o 5º ano, com participação restrita aos alunos do sexo feminino. Realizaram-se ainda diversos torneios de Futsal para o 5º, 6º e 7º anos, para os alunos do sexo feminino e masculino. Infelizmente não participei em nenhum destes torneios e nas reuniões da ADEF não fiquei a perceber o motivo do torneio do Mata ser só para alunos do sexo feminino, o qual discordo. Na ESBF foram realizados torneios interturmas de Andebol e Voleibol em que as equipas eram formadas unicamente por alunos do sexo feminino ou masculino, um torneio 3x3 *Compal Air* de Basquetebol com equipas mistas e um torneio de Badminton. Em todos estes colaborei na divulgação e nas diversas tarefas organizativas – na arbitragem dos jogos, chamada das equipas, preenchimento do quadro competitivo e fotografias. Como pontos positivos destaco a iniciativa dos professores na inclusão de alunos para ajudar nas tarefas organizativas, importante tanto para a aplicação prática dos cursos existentes na escola como na integração dos alunos. Para a Festa de Encerramento das atividades letiva e, sendo a ESBF a escola sede do Agrupamento, o NE acordou em ADEF, realizar a ação de intervenção nesse dia. Assim, com a finalidade de promover a prática de atividade física e de forma a poder combater a pouca oferta de oportunidades de prática nas proximidades da escola, o NE decidiu dar continuidade ao torneio de Ténis de mesa, iniciativa do NE do ano anterior, por se verificar um grande interesse pela modalidade por parte dos alunos da escola.

O torneio tinha como principal objetivo desenvolver o gosto e motivar os alunos para a prática de Ténis de mesa, atendendo à existência de 3 mesas da modalidade no espaço escolar que se encontravam sempre ocupadas pelos alunos nos intervalos e interrupções letivas. Esse interesse pela modalidade demonstrado pelos alunos desde o início do ano foi alvo de interesse da nossa parte enquanto NE e uma das principais motivações para a realização deste torneio. O torneio de Ténis de mesa foi exclusivo para os alunos do 3ºciclo da ESBF, e para orientar o mesmo foi realizado um Regulamento. Para além da realização do mesmo, o núcleo decidiu realizar também Masters de Dança e Zumba (*Masterclass* “Tudo a Mexer”), com o objetivo de culminar o ano letivo em festa e promover uma atividade aberta a todos os alunos, professores e auxiliares da ESBF. Esta atividade foi intervalada com demonstrações de Boxe e de Capoeira, atividades já existentes na escola, mas com pouca adesão por parte dos alunos.

As principais tarefas prévias à ação foram o estabelecimento de objetivos gerais e específicos por forma a avaliar a mesma, a divulgação do torneio através do afixamento de cartazes e por comunicação oral a cada turma, a realização do quadro competitivo mediante as inscrições dos alunos e a procura por um sistema de som, um palco e por mesas para o torneio. Após um contacto com a Federação Portuguesa de Ténis de mesa para colaboração com material, sem sucesso, foram contactadas a EBP que disponibilizou uma mesa e a Escola Profissional Agrícola D. Dinis – Paiã, que disponibilizou quatro mesas. Posteriormente, fizemos o pedido ao Diretor para a requisição das mesas e contactámos a Junta da União das Freguesias de Pontinha e Famões para garantir o sistema de som e o transporte das mesas de Ténis de mesa. Simultaneamente, foram contactados os responsáveis pelas dinamizações e demonstrações da *Masterclass*.

Da realização da *Masterclass* e do Torneio de Ténis de mesa resultaram pontos positivos e negativos no que respeita à adesão e participação da comunidade escolar, à organização do projeto e ao cumprimento dos objetivos. Assim, as masterclasses de Hip-Hop e Zumba, as duas atividades abertas à comunidade escolar, cumpriram a sua finalidade, uma vez que, num ambiente de festa, tiveram uma grande assistência, embora nem todos os presentes tivessem participado. A maior parte da assistência foi de alunos, seguido de professores, que acompanhavam as suas turmas ou iam individualmente e, por último, de auxiliares que por estarem a exercer as suas funções não se puderam deslocar ao pavilhão. Nas demonstrações de Capoeira e Boxe, a assistência embora tivesse sido menor relativamente às aulas de grupo, foi forte, e os professores puderam divulgar de forma dinâmica as suas modalidades, cumprindo o objetivo de promover a prática de atividade física. Tendo estabelecido como objetivo a adesão de pelo menos 30 participantes em cada uma das sessões, o núcleo viu este objetivo parcialmente cumprido, visto que a assistência superou 80 alunos e professores, embora nem todos tenham participado e alguns dos participantes não tenham permanecido até ao final das atividades.

O torneio de Ténis de mesa foi realizado com sucesso, permitindo aos alunos a participação numa competição de forma organizada, servindo para promover a modalidade, aumentar o gosto pela mesma e mostrar aos professores da ADEF que a criação de um núcleo de DE da modalidade seria positiva para a escola e para os alunos, que se mostraram mais interessados pelo facto de termos realizado o torneio no espaço interior, com mesas oficiais. Ainda que tenha tido uma adesão significativa, com um total 43 inscrições (31 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino), participaram 32 alunos (22 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), não cumprindo com o objetivo estipulado de 50 alunos inscritos. Uma divulgação mais atempada da modalidade poderia ter garantido uma maior adesão, como especificado pelos alunos e professores no questionário de satisfação realizado após o término da ação de intervenção. Os alunos referiram ainda que a realização de atividades nos espaços exteriores em simultâneo, poderia ter sido positiva, de forma dar diferentes opções de participação e poder eventualmente contar com a adesão de mais alunos. Da mesma forma, ainda que os professores da ADEF tenham contribuído para a sua organização, estes referiram que a distribuição de tarefas por todos teria sido um fator importante para a união de todos na ação. De facto, o núcleo procurou resolver e cumprir todas as tarefas, não envolvendo todos os professores através da definição de horas e tarefas para todos. Numa ação futura, será importante realizar a distribuição de tarefas envolvendo todos os professores, com vista a desenvolver relações positivas entre si.

A realização desta ação de intervenção deu-me a possibilidade de obter conhecimento de todas as tarefas organizativas necessárias ao desenvolvimento de ações e projetos de promoção da atividade física na comunidade escolar, conseguido através do trabalho conjunto entre os colegas do núcleo e os professores da ADEF. Em aplicações futuras procurarei aplicar de novo os pontos fortes evidenciados e colmatar os pontos fracos.

## 8. Conclusão

“Teaching makes only the difference it can make; it is not magic. Teaching is vital because it is the only factor we really can do much about in the short run. (...) The quality of teaching, on the other hand, can make an immediate difference. A small but substantial portion of what any student achieves in the gymnasium is the consequence of what we do as teachers. It is now possible to find which behaviors are effective and how they work. It is possible to learn from teaching.”

*Locke, L. (1979, citado por Siedentop, D., 1983)*

A preocupação permanente na melhoria contínua da qualidade do meu ensino, conjunta com a análise reflexiva das minhas práticas pedagógicas no decorrer do estágio, como no presente relatório, fizeram desta etapa, o momento mais significativo de toda a formação académica no desenvolvimento pessoal e profissional.

Este PEA permitiu-me adquirir competências pedagógicas, a fim de garantir boas experiências educativas para os alunos, dando resposta a um ensino que tem a intenção de produzir aprendizagens e ajudar os alunos a aprender. Tal foi possibilitado pela constante reflexão realizada nos balanços das diversas tarefas, que permitiram o ajuste das práticas e a superação das dificuldades. Não tendo findado o meu processo de formação, mas sim mais uma etapa deste, revela-se, desta forma, um processo contínuo, onde a projeção de algumas estratégias vai conduzir a uma nova aplicação e reflexão, com o intuito de melhorar continuamente.

O primeiro momento de caracterização do contexto onde a escola estava inserida, permitiu a aproximação das minhas crenças e convicções à realidade presenciada. Estando em contacto com alunos com perceções ora positivas, ora negativas face à disciplina de EF e à prática de exercício físico necessitei de me ajustar para poder estabelecer relações positivas e produzir aprendizagens significativas. Da mesma forma, o reconhecimento dos recursos afetos à disciplina de EF e ao DE, possibilitou um planeamento antecipado e refletido das práticas e o desenvolvimento de ações que concorressem para a promoção do exercício físico entre a comunidade escolar. Quando esse planeamento antecipado não foi conseguido, as restantes áreas subjacentes à gestão e organização do PEA ficaram comprometidas, nomeadamente a avaliação e condução do ensino, revelando a ligação que estabelecem entre si e a importância que a reflexão acarreta na tomada de decisões.

Para garantir o correto desenvolvimento e aplicação do currículo da EF, foi imprescindível situar as orientações metodológicas expressas no PNEF à realidade da escola. Os obstáculos diagnosticados primeiramente no PE e, de seguida, no contacto com as diversas escolas, consubstanciaram-se nas dificuldades que os alunos nos vários ciclos de escolaridade apresentaram, condicionando desta forma a perceção que estes têm face à disciplina. Contudo, este confronto, permitiu, a adaptação do currículo e o planeamento de alternativas que visassem a consecução dos objetivos de aprendizagem propostos. Mais precisa ser feito, no sentido de

serem garantidos os recursos mínimos necessários, tanto materiais, como espaciais e temporais, mas também no real empenho e união entre os professores da disciplina no desenvolvimento da formação contínua, para garantir a valorização necessária da EF.

O conhecimento do PNEF e das finalidades que a disciplina persegue em contexto escolar é fundamental para guiar as práticas de ensino, apesar da forte influência do significado pessoal que o professor possui da disciplina, na forma como os programas de EF são interpretados, como tomam decisões curriculares, bem como selecionam os parâmetros e critérios de avaliação. Ainda assim, concluo esta etapa de formação, sabendo que os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo são indissociáveis e indispensáveis a uma participação ativa e regular de exercício físico, com vista a um estilo de vida saudável e ativo. O desenvolvimento destes domínios deve ser consciente, objetivado e diferenciado consoante as necessidades de cada aluno. Por sua vez, a avaliação revela-se como uma ferramenta poderosa na aprendizagem dos alunos, possibilitando a diferenciação e permitindo que os alunos se tornem agentes ativos no seu processo de aprendizagem e desenvolvam capacidade reflexiva e argumentativa. Assim, parece relevante mudar a perceção dos alunos face à avaliação, para que a entendam não simplesmente com um propósito classificativo, mas sobretudo como uma informação útil acerca das suas competências e, por conseguinte, favorecer motivações mais autónomas para a prática. O estabelecimento de uma relação positiva com os alunos, permitiu o desenvolvimento de um clima de aula favorável à aprendizagem, com foco na cooperação, entreajuda e compreensão das dificuldades dos colegas.

As minhas competências pedagógicas evoluíram no decorrer das etapas do PEA nas aulas de EF, consoante a superação das dificuldades sentidas. Num primeiro momento, as dificuldades sentidas no planeamento condicionaram as competências de condução das aulas, mais concretamente, na organização e gestão dos materiais nos espaços, dos alunos e das situações de aprendizagem. Na etapa seguinte, surgiu a necessidade de desenvolver o conhecimento do conteúdo através do estudo autónomo e da observação das aulas, para garantir a diferenciação das aprendizagens e a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem. Na última etapa, procurando conjugar o conhecimento didático do conteúdo e pedagógico geral obtido até ao momento, foram sentidas maiores dificuldades na conjugação de estratégias de gestão e organização das aulas e tarefas, nomeadamente através do desenvolvimento de processos instrucionais eficazes, à seleção e adequação das situações de aprendizagens às necessidades dos alunos.

É de salientar que os momentos instrucionais, na apresentação das tarefas e do *feedback* a providenciar, assim como as diversas estratégias de avaliação formativa foram alvo de constante desenvolvimento no processo de formação. Ainda assim, é de referir que as diversas competências subjacentes ao planeamento, avaliação e condução das aulas não se encontram solidificadas e

necessitam uma melhoria contínua, através da continuação de aplicação de novas estratégias, atentando à população e ao contexto onde esteja inserida.

O acompanhamento do núcleo de DE, na coadjuvação das sessões de treino, contribuiu para a evolução das minhas competências de planeamento, avaliação e condução do ensino, também na disciplina de EF. A divulgação das sessões, os momentos de competição, os contactos com os EE e o desenvolvimento de todas as atividades realizadas, possibilitaram o envolvimento das alunas numa matéria por si escolhidas para ganhar competências psicomotoras, cognitivas e afetivas. A relação estabelecida com as alunas e o fortalecimento das relações estabelecidas entre si, permitiram um clima positivo e um ambiente favorável à aprendizagem, sentido sobretudo a partir do final do 2º período letivo.

O acompanhamento durante todo o processo de estágio, a supervisão das aulas e as respetivas conferências pós-aula, assim como a relação desenvolvida com os orientadores, de faculdade e de escola, e com os colegas do NE foram fundamentais para a superação de todas as dificuldades sentidas e para o constante desenvolvimento pessoal e profissional. Da mesma forma, destaco todos os professores da ADEF, em especial, o coordenador da mesma e responsável pelo núcleo de DE de andebol feminino, no acompanhamento do PEA e na cooperação para o pleno desenvolvimento de todas as atividades, que decorreram inclusive fora do contexto da escola.

A relação estabelecida com a DT, assumiu uma importância acrescida, pela constante comunicação e preocupação desta em transmitir as competências e conhecimentos inerentes às funções e tarefas das diferentes áreas de intervenção da direção de turma. Com sucesso, adquiri as ferramentas necessárias ao desenvolvimento das tarefas e métodos de comunicação dentro do CT e com os EE, pelo que saliento a importância do empenho e da relação entre todos para garantir o sucesso dos alunos.

Concluo o Mestrado de Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário sabendo que o real empenho do professor dentro da ação educativa e a constante reflexão das suas práticas pedagógicas são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, de forma a contribuir para a valorização da disciplina de EF no sistema de ensino e para o sucesso dos alunos, nos seus domínios psicomotor, cognitivo e afetivo, para que possam adquirir estilos de vida saudáveis e ativos.



## 9. Referências bibliográficas

- Assessment Reform Group [ARG]. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Retirado de <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/> em novembro, 2017.
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. *Boletim SPEF*, 39, 41-52.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bonança, M., Regino, J., Martinho, J., Carreira, R., & Marques, A. (2014). Educação Física na Europa: Várias Concepções. *Boletim SPEF*, 38, 45-51.
- Carreiro da Costa, F. (2017). What is a Quality Teaching in Physical Education?. *Gymnasium*, 2(2), 12.
- Carriço da Silva, M. I. (2007). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma – Consenso ou Conflito?*. (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- COSI Portugal. (2016). *Childhood Obesity Surveillance Initiative*. Retirado de: [http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/4857/8/COSI%202016\\_V2\\_fev2018.pdf](http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/4857/8/COSI%202016_V2_fev2018.pdf) em fevereiro, 2018.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21<sup>st</sup> century. *Retos*, 31, 238-244.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. Em Joachim Mester (Ed.). *Sport, leisure and physical education. Trends and development*. Volume 1, Conference Proceedings of The Second European Forum “Sport Sciences in 1993. Current and future perspectives”. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Crum, B. (1993). A Crise da Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *The Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Faculdade de Motricidade Humana. (2015). *Guia de estágio pedagógico*, Universidade de Lisboa Cruz Quebrada: Documento não publicado.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Graça, A., & Januário, C. (1998). Como se formam e transformam as concepções de ensino dos professores?. Em *V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa: Educação Física, contexto e inovação*. Volume 2. 103-114. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: SAGE Publications Ltd.
- Harlen, W. (2006). *On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes*. Em J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. 103-117. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Harvey, S. (2006). *Effects of Teaching Games for Understanding on game performance and understanding in middle school physical education* (Tese de doutoramento). Oregon State University, Corvallis, Estados Unidos da América.
- Henriques, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos*. (Tese de doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, 38, 27-43.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models For PE*. (3<sup>rd</sup> edition). Holcomb Hathaway: Publishers, Inc.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física: Ensino Básico 3º Ciclo. (Reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). Programa do desporto Escolar 2017-2021. Direção Geral de Educação - Direção de Serviços de Projetos Educativos - Divisão do Desporto Escolar. Lisboa.
- Mota, J., Picado, A., Assunção, T., Alvito, A., Gomes, A., & Marques, A. (2015). Atividade Física e Rendimento Académico – Uma Revisão Sistemática de Sete Revisões Sistemáticas. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 1(6), 24-29.
- Mota, R. (2003). Desporto Escolar: Organização, Dinamização da Atividade Interna, *Revista Horizonte*, 19(109), 1-8.

- Mosston, M. (s.d.). *Spectrum of Teaching Styles*. Disponível em: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/styles-quick-guide.php>
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2017, fevereiro). Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>
- Peneva, B., & Bonacin, D. (2011). Conceptions about physical education at schools. *Sport Science*, 4(1), 40-44.
- Pereira, I., & Carraça, E. (2015). Contar ou não contar, eis a questão! Associações com a satisfação das necessidades psicológicas básicas e motivação dos alunos na educação física. *Boletim SPEF*, 39, 13-28.
- Rink, J. (2014). Teacher Effectiveness in Physical Education – Consensus?. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 282-286.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570–594.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto - estudos 7*. 27–47. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. Disponível em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2<sup>nd</sup> edition). Mountain View, Mayfield Publishing Company.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Em *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária*. 1159-1170. Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest*, 47, 212-237.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

#### **Outros documentos consultados**

- Agrupamento de Escolas N.º 1 de Odivelas. (2013). Regulamento Interno 2014/2018, 2, 1– 89.
- Nunes, J. (2014a). Projeto De Intervenção.
- Nunes, J. (2014b). Projeto Educativo, 1–28.

**Legislação consultada:**

Decreto Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. *Diário da República n.º 47 – 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 – 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.